371.42
G71w

UNIVERSITY
OF ILLINOIS
LIBRARY

72-73

UNIVERSITY OF ILLINOIS
LIBRARY

Class Book Volume
371.42 G71w

EDUCATION
DEPARTMENT

Werkstücke

zum

Aufbau des Arbeitsunterrichts.

H 113

Gesammelte Vorträge und Aufsätze

über die Erziehung der Jugend zur praktischen Arbeit

von

Dr. phil. Woldemar Götze,
Oberlehrer am Realgymnasium zu Leipzig.

Leipzig.
Verlag von Heinrich Matthes.
(Hermann Voigt.)
1887.

37192
G71W

Alle Rechte vorbehalten.

Dem

Deutschen Verein

für

Knaben-Handarbeit

in Treue gewidmet.

200729

Digitized by the Internet Archive
in 2016 with funding from
University of Illinois Urbana-Champaign Alternates

https://archive.org/details/werkstuckezumauf00gotz

Vorwort.

Herzlichen Gruß zuvor allen Freunden unserer guten Sache, den beharrlichen Strebensgenossen nah und fern!

Die kleine Gabe, die ich ihnen biete, soll sie einladen, einmal zu rasten von der emsigen vorwärtsstrebenden Arbeit und Rückschau zu halten über das Stück Weg, das wir bisher zurückgelegt haben, sowie die mannigfachen Beziehungen zu anderen sozialen, volkserzieherischen, hygienischen Fragen zu überblicken, in welche unsere Idee der Erziehung der Jugend zur praktischen Arbeit getreten ist. Zu solcher Überschau will ich nicht anregen um die erschlaffende Beruhigung zu geben, wie wir es nun „so herrlich weit gebracht haben," sondern sie soll ermutigend zeigen, daß wir seit den ersten schüchternen Anläufen vorwärts gekommen sind, wenn auch nicht sogleich „alle Blütenträume reiften." Dessen können wir uns trösten, daß sich der Werkstattsunterricht seit seinen Anfängen methodisch vertieft und daß er ein weites Verbreitungsgebiet gewonnen hat. Von Skandinavien bis zur Apenninenhalbinsel, von Frankreich bis nach Rußland und Siebenbürgen hin findet er Pflege, ja weit

über den Ozean hin ist der Gedanke gedrungen, daß die praktische Arbeit wie für die gesamte Entwicklung der Völker so für die des Einzelwesens ein unersetzliches Erziehungsmittel sei, denn in Nordamerika liegen verheißungsvolle Anfänge vor, in Chile, dem Staat einer hoffnungsreichen Kulturentwicklung in Südamerika, winkt der Idee eine vielversprechende Zukunft, und im fernen Osten, auf Neuseeland wie in Japan befaßt man sich eifrig mit ihr. Darum werden die Kampfesmittel gar mancher Gegner, die durch die Bewegung für den Arbeitsunterricht aus den tiefgefurchten Geleisen der Gewohnheit herausgeschüttelt zu werden fürchten, die unserer jungen Sache (stünde es in ihrer Macht) zwar nicht zum unmodernen Flammenstoß, so doch gern zu einem stillen Begräbnis verhälfen, und sie statt dessen wenigstens oft genug schon totgesagt haben, diese Kampfesmittel werden auf die Dauer kaum rechte Wirkung üben. Es wird weder helfen, die Idee des Arbeitsunterrichts als eine durch die Entwicklung der neuzeitigen Erziehungslehre längst überwundene Schrulle älterer Pädagogen darzustellen, noch auch sie zur rasch vorübergehenden Modesache zu stempeln, deren Aufnahme der auf geheiligter Tradition beruhenden Schule von einigen heißspornigen Stürmern und Drängern zugemutet werde. Die folgerichtige, stetig vordringende Entwicklung unserer Sache zeigt dagegen, daß doch wohl einmal eine Zeit kommt, in der man dem Selbsterleben des Kindes, dem zur inneren Erfahrung fortgeführten äußerlichen Anschauen, dem eigenen Schaffen statt der passiven Hinnahme dogmatisch überlieferten Unterrichtsstoffes Raum gönnen wird. Ein paar Werkstücke für den künftigen Aufbau einer solchen Erziehung zur That möchte ich in den folgenden Arbeiten herbeitragen.

Wohl hätte ich die auf bestimmte Zwecke gerichteten Einzeldarstellungen zu einem geschlossenen Gesamtbilde zusammenfügen können, aus welchem mit einem Male die jetzt errungene Entwicklung des Werkstattsunterrichtes zu erkennen gewesen wäre.

Aber es schien mir richtiger, das Werden und Wachsen dieser Ideen, und die Entfaltung des einen gesunden Grundgedankens nach verschiedenen Richtungen hin in den zeitlich einander folgenden Arbeiten treu sich wiederspiegeln zu lassen, zumal da sich ja auch dadurch jeder, der unseren Bestrebungen näher treten will, ein solches Gesamtbild zu verschaffen vermag, daß er die Entwicklung derselben von dem Schriftchen an, welches die erste deutsche Schülerwerkstatt hervorrief, bis zu dem Berichte an sich vorübergehen läßt, der die Begründung einer deutschen Bildungsstätte für Lehrer des Werkstattsunterrichts anstrebte und erreichte. Darum habe ich es vorgezogen, jene Einzeldarstellungen zwar gemäß der nun gewonnenen Erkenntnis zusammenzustimmen, sonst aber, soweit sie diese Gesamtanschauung nicht störten, ihnen ihr eigenartiges, aus der unmittelbaren Gelegenheit ihrer Entstehung hervorgegangenes Gepräge zu lassen.

Mit dem Beschlusse, ein deutsches Handfertigkeitsseminar ins Leben zu rufen, wie es auf den letzten der folgenden Blätter darzustellen versucht wird, ist nun aller Voraussicht nach ein für die Entwicklung des Arbeitsunterrichts in Deutschland entscheidender Schritt geschehen. Der Kongreß für Handfertigkeitsunterricht zu Stuttgart, welcher dieses Erbe des deutschen Centralkomitees antrat, hat aber noch andere reiche Früchte gezeitigt. Den geistigen Zusammenhang unter den Freunden der Erziehung zur Arbeit wird künftig ein besonderes, ihren Interessen sich widmendes und mit unserem „Nordwest" verbundenes Organ herstellen, vor allem aber sind sie selbst zu einem nationalen Verein, der seine Beziehungen auch über die Grenzen des deutschen Reiches hinaus suchen und finden wird, eng verknüpft. Diesem jungen, frisch in die Zukunft blickenden „Deutschen Verein für Knaben-Handarbeit" möchte ich bei seinem Eintritt in das Leben meine bescheidene Arbeit als Erstlingsgabe darbringen dürfen mit dem herzinnigen Wunsche, daß seine Thätigkeit dem heranwachsenden

Geschlechte und damit unserem heißgeliebten Vaterlande zu reichem Segen gedeihe!

So sollen denn diese Blätter, die ja nur einer für echt und tüchtig erkannten Erziehungsidee zum Siege verhelfen möchten, hinaustreten in die Öffentlichkeit, um den Gegnern zu künden, daß wir nicht müde werden zu arbeiten an der Verwirklichung unseres Ideals, den Freunden aber sollen sie von ganzem Herzen ein fröhliches Glückauf zurufen zu weiterem rüstigen Schaffen! Dies sei mein Geleitwort auf ihre Wanderung.

Leipzig, im Oktober 1886.

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichnis.

Widmung und Vorwort . . . . . S. III.

Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung.

Denkschrift, verfaßt im Auftrage der Gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig, 1880. — Zweite verbesserte Auflage . . . . . S. 1.

Die Leipziger Schülerwerkstatt.

Bericht, erstattet dem Leipziger Kongreß für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß, am 3. Juni 1882 . . . . . S. 31.

Welche Wege hat die Verbreitung des Handfertigkeitsunterrichts in Zukunft einzuschlagen?

Bericht, erstattet dem Deutschen Centralkomitee für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß, zu Leipzig am 7. Oktober 1883 . S. 47.

Der gegenwärtige Stand des Handfertigkeitsunterrichts in Deutschland.

Bericht, erstattet an das Unterrichtsministerium von Neuseeland, April 1885 . . . . . S. 61.

Aus welchen Gründen, in welchem Umfang und in welcher Weise ist der Handfertigkeitsunterricht in den Lehrplan der Lehrer-Seminare einzureihen?

Bericht, erstattet dem Görlitzer Kongreß für Handfertigkeitsunterricht, am 27. Mai 1885 . . . . . S. 99.

Der Knabenhort und die Erziehung zur Arbeit.

Vortrag, gehalten im Gemeinnützigen Verein zu Dresden, am 18. November 1885 . . . . . S. 127.

Das Wesen des nordischen Handfertigkeitsunterrichts.

Vortrag, gehalten auf der ersten Generalversammlung des Landesverbandes zur Förderung des Handfertigkeitsunterrichts im Königreich Sachsen. Dresden am 28. April 1886 . . . . . S. 161.

Ein deutsches Handfertigkeitsseminar.

Bericht, erstattet dem Deutschen Centralkomitee für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß und dem Stuttgarter Kongreß für Handfertigkeitsunterricht, am 20. September 1886 . . . . . S. 189.

Die

Ergänzung des Schulunterrichts

durch praktische Beschäftigung.

Denkschrift

verfaßt

im Auftrage der Gemeinnützigen Gesellschaft

zu Leipzig.

Zweite verbesserte Auflage.

Non vitae, sed scholae discimus. Leider lernen wir nicht für das Leben, sondern für die Schule. Seneca.

Wenn ich ein Kind, anstatt es an Bücher zu fesseln, in einer Werkstatt beschäftige, so arbeiten seine Hände zum Nutzen seines Geistes; es wird Philosoph und glaubt nur ein Arbeiter zu sein.
Rousseau.

Seit dem Jahre 1876 tauchten im Norden Deutschlands an verschiedenen Orten volkserzieherische Reformideen auf und wurden mit steigendem Interesse behandelt, die ihren Weg von unsern nordischen Nachbarn, aus Dänemark und Schweden, zu uns gefunden hatten. Während die in Schweden vorhandene, vorwiegend pädagogische Bewegung in Deutschland verhältnismäßig unbekannt blieb, verbreitete sich aus Dänemark nach mehreren Orten unseres Vaterlandes die Propaganda für den Hausfleiß, als dessen rühriger Vorkämpfer bei uns namentlich ein Mann, der Rittmeister a. D. Clauson-Kaas in Kopenhagen, genannt wurde.

Durch die Umstände genötigt, selbst Erzieher und Lehrer seiner Kinder zu sein, war Clauson-Kaas durch Erfahrung zu der Einsicht gekommen, daß im Erziehungsplane der Bildung des Verstandes neben anderem auch die Übung der Sinne und die Pflege der Handgeschicklichkeit ergänzend zur Seite treten müsse. Die Wahrheit dieses Gedankens weiter verfolgend und seine praktische Durchführung erprobend war er dann zum eifrigen Verkündiger desselben geworden und hatte sich darum eifrig an der in seiner Heimat eben hervortretenden Hausfleißbewegung

beteiligt, die in dem Bestreben ihren Ausdruck fand, die ländliche Bevölkerung an den langen Winterabenden des Nordens dem Müßiggange und den wirtschaftlich wie moralisch schädlichen Zerstreuungen, dem Spiel und Trunk zu entziehen und ihr den Segen des Fleißes durch die Beschäftigung mit praktischen Lieblingsarbeiten im Familienkreise erfahren zu lassen. Zur Verfolgung dieses Zieles hatte man im Jahre 1873 die allgemeine dänische Hausfleißgesellschaft gegründet, welche die Bestrebungen aller über das Land verbreiteten Hausfleißvereine leiten und in sich zusammenfassen sollte. Gar bald erkannte man aber, daß der stärkste Hebel für die Ausbreitung der Hausfleißsache die Schule sei. Es war eine dankbarere Aufgabe, die Neigung der heranwachsenden Jugend für praktische Beschäftigungen zu erwecken, als die Erwachsenen dem Hausfleiße zu gewinnen; es war leichter, zum Fleiße zu erziehen, als vom Müßiggang und Genußleben zu entwöhnen. So richtete denn Clauson-Kaas nach dem alten Satze, daß dem die Zukunft gehört, der die Schule besitzt, seine Thätigkeit bald energisch auf die Begründung von Arbeitsschulen neben den Lernschulen, wie er sie nennt, und wurde dabei sowohl von der dänischen Regierung, als auch durch die Landesvertretung wirksam unterstützt. Sein letztes Ziel war die Einfügung des Arbeitsunterrichts als organisches Glied in den gesamten Unterrichtsplan der Schule. — Unabhängig von dem dänischen Hausfleiß hatte sich in Schweden der Arbeitsunterricht oder der „Slöjd", wie er hier genannt wird, wohl zumeist aus Anregungen entwickelt, welche der Schöpfer des heutigen finnischen Volksschulwesens, Uno Cygnäus, gegeben hatte. Allgemeiner wurde man in Deutschland mit dem schwedischen Slöjd erst durch die Ergebnisse der Reisekommission bekannt, welche die preußische Regierung im Jahre 1880 nach dem Norden sandte, damit sie persönlich Erfahrungen über die Erziehung zur Arbeit in jenen Ländern sammeln sollte. Nicht auf den Hausfleiß, sondern auf den erzieherischen Arbeitsunterricht legte man in Schweden den größten Wert, und dieser erwarb sich dort bald solche Anerkennung, daß im Reichstag ein Antrag auf obligatorische Einführung desselben in die Volksschule gestellt wurde, der mit Rücksicht auf den Mangel an Lehrern hierfür keine Annahme finden konnte. Da-

gegen unterstützte die schwedische Regierung die Einführung des Arbeitsunterrichts durch Bewilligung namhafter Geldsummen. — In Deutschland fand die Bewegung wie gesagt seit dem Jahre 1876 Eingang. Hier trat in Berlin zuerst ein Verein für häuslichen Gewerbefleiß zusammen, der sich durch Veranstaltung von Lehrerkursen und Begründung einer Schülerwerkstatt bethätigte. Seitdem ist der Arbeitsunterricht auch an vielen anderen Orten bodenständig geworden; mehrfache Lehrerkurse haben stattgefunden und in zahlreichen Schülerwerkstätten, Arbeitsschulen oder wie sie sonst heißen empfingen Tausende von Knaben Unterweisung in praktischen Arbeiten.

Wenn in Deutschland die pädagogische Seite der Sache den meisten Anklang gefunden hat, so ist dies aus unseren besonderen Verhältnissen leicht erklärlich. Zunächst sind die Lebensbedingungen der Landwirtschaft bei uns ganz andere, als im Norden. Die Winter sind kürzer, die landwirthschaftliche Arbeit ruht hier auch in der kalten Jahreszeit nicht gänzlich, der Landmann ist nicht durch große räumliche Entfernungen von Mittelpunkten der Industrie gezwungen, sich selbst zu helfen, wie etwa die Bewohner einsam liegender, von Städten weit entfernter Bauernhöfe in Schweden; die eigene Herstellung würde ferner unserem Landmann bei der massenhaften Produktion billiger Industrie-Artikel nichts ersparen helfen, und endlich sind seine Ansprüche an Gefälligkeit und Leichtigkeit der Formen, an Geschmack der Farbenzusammenstellung durch die Industrie bereits zu groß geworden, als daß er sie selbst durch seine grobe Arbeit zu befriedigen vermöchte. Andererseits aber würde ein eifrig betriebener Hausfleiß durch die eigene Produktion einfacher Geräte und Haushaltungsgegenstände unserer Industrie schweren Schaden verursachen, und wenn es auch Jedem natürlich unbenommen bleiben muß, sich überall, wo er kann, selbst zu helfen, und durch die Axt im Haus den Zimmermann zu ersparen, so würde doch sicherlich eine lebhafte Propaganda für den Hausfleiß unserer ohnehin schwer gedrückten Industrie gar schlimme Dienste leisten. Infolgedessen würde der guten Sache des Hausfleißes bald solch erbitterte Feindschaft erwachsen, daß damit auch ihre wichtige Einwirkung auf andere Gebiete geschädigt und endlich untergraben werden

müßte. Sprechen also diese Erwägungen gegen den Versuch, auch bei uns die Begründung von Hausfleißvereinen Erwachsener anzuregen, so ist dagegen die Verpflanzung der Hausfleißidee auf den Boden der Schule von großem Werte, weil dadurch eine Lücke unseres Erziehungswesens in wirksamster Weise ausgefüllt wird. Denn es scheint sich allmählich die Einsicht Bahn zu brechen, daß unsere heutige Erziehung fälschlicherweise nur durch den Unterricht, durch die Uebermittelung von Kenntnissen zu wirken sucht, daß sie über der Mitteilung überreicher Wissensmengen die sorgfältige Durcharbeitung der Elemente verabsäumt, daß von ihr die Umwandelung des Wissens in Können, die Bildung eines starken ethischen Willens, die Entwickelung ihrer Zöglinge zu geschlossenen Charakteren nicht geleistet werde. Es wäre unnötig, in Tagen, wo jeder Blick in die Oeffentlichkeit unsere Schwächen und Fehler zeigt, wo die Steine es predigen, was uns gebricht, hiervon eingehender zu reden; auch dies leuchtet wohl ein, daß unsere Fehler zum größten Teile Erziehungsfehler sind und daß wir folgerichtig die wirksamsten Mittel zur Abhülfe in der Erziehung zu suchen haben.

Bewiese nichts Anderes die Mangelhaftigkeit und Einseitigkeit unseres Erziehungswesens, so thäten es die von den verschiedensten Seiten kommenden und mit Eifer verfochtenen Besserungsvorschläge, die, so grundverschieden sie auch untereinander sein mögen, dennoch das eine Ziel verfolgen: anzukämpfen gegen die einseitige Pflege des Verstandes durch den Unterricht, und, da die Materien des letzteren nicht überall voll und klar verstanden, geschweige denn vom Zögling selbst erarbeitet werden, gegen die unpädagogische Belastung des Gedächtnisses. Sie sind eins in der Forderung, daß über der Sorge für eine, wenn auch noch so wichtige Seite des menschlichen Wesens die harmonische Entwickelung des gesamten Menschen nicht vergessen werden dürfe. Hier weisen die Schüler Fröbels auf die erzieherischen Reformgedanken ihres Meisters hin, die sich trotz aller ablehnenden Kälte der Gegner und trotz aller unklaren Schwärmerei der starrgläubigen Anhänger immer auf der Tagesordnung der Pädagogik erhalten haben. Dort spricht man begeistert und mit gutem Erfolge für die Schulgärten, die nicht nur die Erkenntnis der Natur fördern

und die Liebe zu ihr in die jungen Herzen pflanzen sollen, sondern auch bestimmt sind, den Segen der Arbeit und die Freude über ihre Erfolge genießen zu lassen, und der Gesundheit der Schuljugend durch Aufenthalt im Freien, wie durch Unterbrechung des Unterrichts zu dienen. Hier ist man bestrebt, den Zeichenunterricht zu heben und ihm neben dem Sprachunterricht eine bedeutsamere Stellung im Schulplane zu verschaffen; an anderer Stelle weist man auf die Notwendigkeit hin, die heranwachsende Generation körperlich kräftiger und gewandter zu machen. Diese Bestrebungen werden unterstützt von Aerzten und Gesundheitslehrern, die unter Hinweis auf die gesundheitsgefährlichen Folgen des übermäßig langen Sitzens in geschlossenen Räumen, der einseitigen und anhaltenden Anstrengung der Augen, welche die Schule fordert, eine Herabsetzung der hochgesteckten Unterrichtsziele heischen. Aber der Kampf gegen das allmählich Gewordene und nun Bestehende ist auch hier ein schwerer, und die zu überwindenden Schwierigkeiten sind groß. Durch die rasche Weiterentwickelung der Wissenschaften wachsen der Schule immer neue Aufgaben zu, die bewältigt sein wollen, und durch die immer weiter fortschreitende Teilung der Arbeit auch in der Wissenschaft vollzieht sich in der Schule eine entsprechende, immer tiefer dringende Spaltung in Fächer, deren Vertretern naturgemäß das Gesamtziel der Schule nicht immer so deutlich vor Augen steht, wie das besondere, möglichst hochgesteckte Ziel ihres Faches. Während nun so die Spannung zwischen den Forderungen, welche befriedigt werden *sollen*, und den Zielen, welche von mittleren Kräften in fruchtbarer, für die Erziehung ersprießlicher Weise erreicht werden *können*, immer größer wird, tritt mit dem Verlangen, auch der Übung des Auges und der Hand durch praktische Beschäftigung einen Platz einzuräumen, ein neues Moment zu denjenigen hinzu, welche die allgemeine Erziehung gegenüber dem bloßen Unterricht betonen. Neben das Streben, das Wissen zu bereichern, tritt damit die Forderung, auch das Können zu pflegen durch die *Erziehung zur Arbeit*.

Mit diesem letzten Worte werden wir daran erinnert, daß durch die von Norden her kommenden Vorschläge uns nicht eben etwas Neues gebracht, sondern auf früher sogar sehr lebhaft bei

uns vorhandene Bestrebungen zurückgegangen wird. Das Buch*), welches dieses Wort an der Stirn trägt, erschien in Leipzig bereits im Jahre 1852. Es berichtet über eine große Anzahl von Versuchen, die mit der praktischen Arbeit als Erziehungsmittel an den verschiedensten Orten gemacht worden sind, und führt die übereinstimmenden Urteile von Pädagogen wie Graser, Curtmann, Grube, Kirchmann, Michelsen an, welche die Arbeit als organisches Glied dem Gesamt-Unterricht eingefügt wissen wollen, gerade so, wie dies jetzt mit gutem Erfolge in Schweden geschieht. So ist denn ein früher in Deutschland erwachter Gedanke, der später von anderen allgemeineren Fragen verdrängt wurde und in Vergessenheit geriet, im Norden wieder zum Vorschein gekommen, und hat dort eine lebhafte Bewegung hervorgerufen, welche nicht bei theoretischen Erörterungen stehen geblieben ist, sondern zu weitgreifenden praktischen Resultaten geführt hat. Von dorther kommt nun jene Idee wieder zu uns, von neuem Prüfung auf ihren Wert und Einführung ins Leben heischend.

Angesichts der bedeutenden Wirkungen, welche der Arbeitsunterricht in den nordischen Ländern unverkennbar geübt hat, angesichts der zahlreichen und zum großen Teil begründeten Klagen über die Mängel und Einseitigkeiten unseres Erziehungswesens wird es unmöglich sein, die von neuem und dringender herantretende Forderung kurzer Hand mit dem Bedeuten abzuweisen, daß sie ja schon einmal gestellt worden sei, daß sich aber damals die Idee der Erziehung zur Arbeit nicht lebensfähig erwiesen habe. Erst lebhaft erörtert, sei die Frage still und spurlos, ohne nennenswerte Erfolge hervorgerufen zu haben, von der Tagesordnung wieder verschwunden. Solche Abweisung wäre in der That ungerechtfertigt. Die damals ins Leben getretenen Anfänge haben lange Zeit hindurch ihr Dasein gefristet, ja ihren Bestand zum Teil bis in die Gegenwart herein gerettet. Freilich muß zugestanden werden, daß man in Deutschland früher bei Einführung des Arbeitsunterrichts nicht so praktisch verfahren ist,

*) Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. von Karl Friedrich. (Friedrich Karl Biedermann.) 2. Aufl. 1883.

wie man dies jetzt in Schweden thut. Andererseits hat man früher in den Arbeitsschulen mehr nur den äußeren Vorteil, den Ertrag der im Arbeitsunterricht hergestellten Gegenstände, sowie die Erwerbung handwerksmäßiger Routine im Auge gehabt, als die Erziehung der Sinne und die vielseitige Uebung der Hand durch die verschiedensten Arbeiten. Man hat ferner die Verbindung des Arbeitsunterrichts mit der Schule nicht genugsam angestrebt und dadurch den ersteren isolirt, so daß derselbe dann bald als unebenbürtig hinter den anderen Unterricht zurückgestellt und endlich ganz wieder beseitigt werden konnte. Ueberdies ist sicher auch die Vernachlässigung pädagogischer Reformen in dem Leben unseres Volkes eine natürliche Folge der gewaltigen Arbeit gewesen, welche auf anderen Gebieten geleistet werden mußte. Sollen wir nun um jener Mißgriffe willen die im Drange der Zeit bei Seite geschobenen Aufgaben ungelöst lassen? Gewiß nicht. Daß jetzt die rechte Zeit für sie gekommen ist, zeigt deutlich das große Interesse und die rasche Verbreitung, welche jene aus dem Norden zurückgewanderte Idee bei uns gefunden hat. Vielleicht ist darin eine glückverheißende Vorbedeutung für ihre Zukunft zu erblicken.

Wenn man sich nun aber entschließen will, durch praktische Versuche auf diesem Gebiete Erfahrungen zu sammeln und den Arbeitsunterricht durch angestellte Proben kennen zu lernen, so ist es doch wohl zunächst geboten, sich vorher über sein Wesen, über seine Ziele und die dahin führenden Wege, und endlich über die von ihm erhofften Wirkungen klar zu werden. Dies darzulegen, soll die Aufgabe der folgenden Auseinandersetzungen sein.

Zunächst befriedigt der Arbeitsunterricht eine Forderung der Pädagogik: die Anschauung zu pflegen, in vollem Maße.

Zwar kann nicht behauptet werden, daß dies andere Fächer nicht auch thuen, aber der Arbeitsunterricht übt die Anschauung doch noch in anderer Weise als sie. Freilich ist auch geographischer, physikalischer, mathematischer Unterricht nicht ohne die Anschauung möglich, aber der Lehrer hat doch nicht in jedem Augenblick die Gewißheit, daß sie von jedem Schüler geübt wird. Dagegen ist der Arbeitsunterricht ohne Sehen, ohne Beobachten einfach unmöglich. Hier bestätigt der Schüler durch die Arbeit, daß er

richtig gesehen hat, er quittiert gleichsam durch sie über die von außen empfangenen Eindrücke. Zu dieser steten Rechenschaft über das Sehen durch die geleistete Arbeit zwingt nur noch der Zeichenunterricht, dessen neuere Methode es ja wesentlich darauf absieht, das Auge zum richtigen Sehen zu schulen, nicht blos die Hand zum Nachmalen zu dressieren. In gleicher Weise wirkt naturnotwendig der Arbeitsunterricht. Der Knabe, welcher die Laubsäge führt, welcher mit Hobel, Zange und Hammer arbeitet, kommt vom Beobachten nicht los, er muß seine Sinne gebrauchen und gebraucht sie gern.

So ist in der praktischen Arbeit, wie in dem Zeichenunterricht ein heilsames Gegengewicht gegeben gegen die Abwendung vom Beobachten, welche namentlich der Sprachunterricht durch die Gewöhnung an mehr inneres Denken, an Abstraktionen hervorruft. Wer nun weiß, wie wenig unsere Schüler beobachten, wie selten sie sich über das, was draußen um sie her vorgeht, klar werden, der wird solche Nötigung zum Sehen mit Freuden begrüßen. Wie wenige vermögen sich rasch nach den Himmelsgegenden zu orientieren, wie wenige haben den scheinbaren Lauf der Sonne wirklich durchbeobachtet, wie wenige haben die Zu- und Abnahme der Schattenlänge in den verschiedenen Jahreszeiten selbst gesehen! Ein großer Unterschied besteht hier zwischen den Schülern, die vom Lande hereinkommen, und den Kindern der Großstadt. Aber jene verlernen im Laufe der Schulzeit das Beobachten auch, und man kann fast sagen: je geschulter sie werden, um so mehr stumpfen sie für die Beobachtung der Außenwelt ab. Dagegen steckt dann der Kopf voll von schönsten Kenntnissen, die, in gewohnter Weise überliefert, für den Schulgebrauch im Gedächtnis bereit liegen und — später vergessen werden. Eine selbstgemachte Beobachtung aber vergißt sich nicht so leicht, sie ist ein Erlebtes.

So wird also der Geist, der sich im grammatischen Unterricht gewissermaßen in sich selbst verkriecht, in der Werkstatt herausgeholt in die Sinne, ähnlich wie das Blut, das beim langen Hocken auf der Schulbank in den inneren Organen staute, beim Turnen in die Peripherie des Körpers strömt. Die Frische und Gesundheit ist aber nicht nur während der Turnstunde da, sondern

sie wandelt das Wesen des Knaben überhaupt um; und ebenso kommt der helle Blick, der offene Sinn, den der Knabe in der Werkstatt erwirbt, auch dem übrigen Unterricht zu gute. Daher also das übereinstimmende Lob der schwedischen Lehrer über den Arbeitsunterricht, daher das günstige Urteil älterer deutscher Pädagogen: daß der theoretische Unterricht durch die praktische Beschäftigung nicht leide, denn was an Zeit verloren gehe, werde durch die Frische, durch die geistige Beweglichkeit reichlich eingebracht. Nicht jede Stunde, in der die Schulbank nicht gedrückt wird, ist eben für das Lernen ein Verlust. Durch das stete Beobachten wird dem Geiste Stoff zum Denken gegeben, das geistige Leben wird reger, manche Dinge, an denen der Schüler früher stumpf vorüberging, gewinnen ihm nun Interesse ab und machen ihn wiederum für andere Eindrücke empfänglicher. Deswegen ist es kein Widerspruch, wenn man behauptet, daß gerade im Interesse der Bildung des Geistes auf die Erhaltung der körperlichen Frische, auf die Uebung der Sinne Wert gelegt werden müsse, und daß umgekehrt dadurch, daß man den Körper vernachlässigt und die Sinne unfähig werden läßt, Träger und Vermittler des geistigen Lebens zu sein, dieses letztere schweren Schaden erleide.

In jener Gewöhnung zum Beobachten, in der Nötigung des Geistes, fortwährend gespannt wie auf Posten zu sein, beruht gewiß eine bedeutsame erzieherische Wirkung des Arbeitsunterrichts, bedeutsamer noch als die Übung der Handgeschicklichkeit. Aber auch diese soll nicht unterschätzt werden. Wer da weiß, wie unbeholfen in der Mehrzahl die Schüler durch Mangel an Übung sind und bleiben, wer bedenkt, wie diese allgemeine Ungeschicklichkeit immer mehr wächst, je mehr die Industrie das Leben bequem macht, je mehr also z. B. dem Schüler die kleinen mechanischen Arbeiten aus den Händen genommen werden: der wird wünschen, daß hierfür ein Ersatz durch eine ausdrücklich dazu herbeigeführte Gelegenheit geschaffen werde, und eine solche Gelegenheit ist der Arbeitsunterricht. Der Schüler von heute schlägt sich kein Buch mehr ein, die Umschläge werden ihm fertig geliefert; an ein Heften und Beschneiden ist nicht mehr zu denken; er zieht sich keine Linien mehr, sie sind ihm vorgedruckt; ja selbst die Lösch-

blätter werden sauber zurechtgeschnitten verkauft. Es ist fast, als ob der Knabe keine Hände mehr hätte. Und der Unterricht thut dazu auch beinahe so, als sei der übrige Mensch eigentlich nur eine störende Zugabe zum Gehirn. Wenn es aber der Beruf der Schule ist, den Menschen zu erziehen, die ihm verliehenen Gaben zur Entfaltung zu bringen, so wie der Gärtner durch seine Pflege die Pflanze zu dem sich entwickeln läßt, was aus ihr werden kann; wenn es die Erziehung nicht darauf absehen soll und darf, gewisse Seiten des menschlichen Wesens künstlich zu züchten und andere verkümmern zu lassen, etwa so, wie man beim Tabakbau die Blüten knickt, damit die Triebkraft in die Blätter gehe: so wird man berechtigt sein zu fordern, daß über der Kultur des Verstandes die Übung der Hand nicht vernachlässigt werde. Man sollte nicht meinen, daß es überhaupt nötig sei, auf die Wichtigkeit der Hand für den Menschen hinzuweisen. Wenn man bedenkt, daß der größte Teil der Menschen nur durch die Hand lebt, so erscheint es einem befremdlich, daß gegen die Schule, die doch die Entwickelung des Menschen überwacht und leitet, Einsprache erhoben werden muß, weil sie dieses wichtige Werkzeug unbeachtet verkümmern läßt!

Es zeigt sich schon hier, daß der Arbeitsunterricht namentlich da notwendig ist, wo man eines Gegengewichtes gegen vorwiegende geistige Beschäftigung bedarf. Daher wird die höhere Schule der Ergänzung durch praktische Arbeit mehr bedürfen, als die Volksschule. Und in der That zeigen sich die Schüler der Volksschulen vergleichsweise anstelliger, als die der höheren. Sie werden hier und da noch zu häuslichen Geschäften mit verwendet, der Unterricht nimmt ihre Thätigkeit nicht gänzlich in Anspruch. Unter den beiden Arten der höheren Schulen wiederum würde dem Gymnasium der Arbeitsunterricht mehr zu gute kommen, weil hier der Sprachunterricht überwiegt, der, so überaus wichtig und unersetzlich er auch ist, doch seiner Natur nach den Schüler dem Beobachten entfremdet. Und diese Ergänzung des Sprachunterrichts durch praktische Beschäftigung wäre um so wünschenswerter, als ja das Gymnasium auch das Zeichnen seinem Unterrichtsplane noch nicht völlig als organisches Glied eingeordnet hat. Wie notwendig die Übung der Hand hier wäre, sei nur durch einen

Hinweis gezeigt. Ist es nicht sonderbar, daß der junge Mediziner gemäß seiner Erziehung zuerst auf dem Präparierſaal, wo er das Seziermesser in die Hand bekommt, aufgefordert wird, seine Geschicklichkeit zu zeigen? Und dies sogleich in einer so feinen, eine so sichere Beherrschung der Hand voraussetzenden Weise! Man denke sich nur einmal in die Lage eines solchen angehenden Anatomen! Und sollte sich nicht mancher schon von vornherein genötigt sehen, um seiner Ungeschicklichkeit willen auf seinen Beruf zu verzichten, zu dem er sonst tiefe Neigung fühlt? Sollte nicht auch hier das Wort wahr sein, daß sich frühe übt, was ein Meister werden will? — Damit ist aber keineswegs gemeint, daß die Vorbildung für den späteren Beruf durch die Schule vorweg genommen werden solle. Ausdrücklich werde betont, daß die Übung der Hand aus allgemein erzieherischen Gründen als ein organischer Teil der Erziehung gefordert wird, ohne dessen Pflege dieselbe lückenhaft bleibt.

Ein fernerer pädagogischer Gewinn des Arbeitsunterrichts würde die Bildung des Sinnes für Formenschönheit, die Entwickelung des Geschmackes sein. Auch hier würde die praktische Beschäftigung mit dem Zeichnen Hand in Hand gehen, eines würde die Wirkungen des anderen verstärken helfen. Und wer möchte leugnen, daß eine Stärkung des ästhetischen Elementes dem jetzigen Unterrichte sehr heilsam wäre? Auch in dieser Beziehung würde der Gymnasiast am meisten gewinnen, weil ihm auch darin die praktische Beschäftigung Ersatz für das Zeichnen verschaffte. Daß hier eine Lücke im Gymnasialunterricht vorhanden ist, zeigt sich recht deutlich daran, daß jetzt von ganz anderer Seite her Propaganda für die Beschäftigung mit der antiken Kunst neben der klassischen Litteratur auf dem Gymnasium gemacht wird. Und in der That wird man ein Gesamtbild des Altertums, namentlich des griechischen, nicht zu gewinnen vermögen, wenn man das Auge nicht zum Genuß der Schönheiten griechischer Plastik und Architektur gebildet hat. Aber nicht nur dem Gymnasiasten, sondern jedem heranwachsenden Deutschen ist Geschmacksbildung von nöten. Oder dürfte nicht etwa ein großer Teil der Schuld an dem Zurückbleiben unseres Kunstgewerbes nicht nur hinter anderen mit uns lebenden Nationen, sondern hinter unserer

eigenen Vergangenheit auf das Vorwiegen der gelehrten Bildung über die künstlerische, des Wissens über das Können schon in der Erziehung zu suchen sein? Die Einseitigkeiten und Mängel einer Nation sind gar oft in ihrem Erziehungswesen vorgebildet. — Darum würde der Arbeitsunterricht auch durch Pflege guten Geschmackes segensvoll zu wirken vermögen.

Aber nicht nur mit dem Zeichenunterricht, sondern auch mit den anderen Fächern muß der Arbeitsunterricht in Beziehung treten, auch ihnen soll er nützen und dienen. Es ist das ein Punkt, auf den besonders hingewiesen werden muß, weil er in der Hausfleißbewegung kaum berührt, geschweige denn praktisch durchgeführt ist. Sicherlich ist es für die Zukunft des Arbeitsunterrichtes von großer Wichtigkeit, daß er sich in möglichst enge Beziehung zur Schule setze. Dies geschieht aber, wenn er solche praktische Arbeiten herstellen läßt, welche die im Unterricht entwickelten Begriffe zu wiederholen nötigen und zur Anschauung erheben. Thut er dies nicht, geht er seine eigenen Wege, so ist er in Gefahr, zur Handwerksarbeit zu werden, und dann ist eine organische Verbindung mit der Schule, die als letztes Ziel erstrebt werden muß, so gut wie ausgeschlossen. Diese organische Verbindung ist aber durchaus notwendig, weil die Bildung des Auges und der Hand ein Erziehungsfaktor ist und deshalb eine Stellung im gesamten Erziehungsplane fordern darf. Darum also Anschluß der Werkstatt an die Schule dadurch, daß die Aufgaben für die praktische Beschäftigung, wenn es sich mit dem Entwickelungsgange des Arbeitsunterrichts verträgt, der Schule entnommen werden. Und es giebt da der Beziehungen gar viele, man muß sie nur suchen. Der kleine Botaniker werde zum Papparbeiter, indem er sich ein Herbarium anlegt, und der Mineralog zeige seine Kunstfertigkeit in der Herstellung der krystallischen Grundformen. Der Geograph mache in Thon die Grundbegriffe der physikalischen Geographie anschaulich, indem er Kammgebirge, Massengebirge u. s. w. formt. Die Physik fordert geradezu zur Herstellung einfacher Apparate, wie der camera obscura, des Flaschenzuges, fester und beweglicher Rollen, der schiefen Ebene u. s. w. heraus, und auch die Mathematik bietet Aufgaben in reichster Fülle. Es dürfte nicht schwer sein, den

Nachweis zu liefern, daß der Trieb zu solcher Thätigkeit in der Jugend bereits lebhaft vorhanden ist, und daß es nur darauf ankommt, Dinge, die jetzt als Allotria neben der Schule herlaufen, für zulässig zu erklären und der Schule einzuordnen. Natürlich bietet der höhere Unterricht solche Aufgaben für die praktische Beschäftigung in reicherem Maße dar, als die Volksschule, aber auch hier würden viele Beziehungen zur praktischen Arbeit selbst schon im Elementarunterricht gefunden werden können, wenn man sie aufsuchen wollte.

Diese Forderung engster Verbindung zwischen Schule und Werkstatt hat man aber auch insofern im Interesse der praktischen Arbeiten zu stellen, als diese dadurch vielseitiger und bildender werden. Und wir wollen ja durch sie erziehen, wir wollen keine Handwerkslehrlinge aus den Schülern machen. Sie sollen verschiedene Stoffe, wie Glas, Pappe, Blech, Draht, Holz, Thon und Gips in den Kreis ihrer Thätigkeit ziehen, sollen verschiedene Werkzeuge gebrauchen lernen und Arbeiten schaffen, bei deren Herstellung die Elemente verschiedener Handwerksthätigkeiten wie Hobeln, Sägen, Feilen, Bohren ꝛc. in Anwendung kommen. Sicherlich wäre es ganz verkehrt, Hand und Auge einseitig handwerksmäßig zu drillen. Vermeidet man dies, so wird der Arbeitsunterricht vor Vereinzelung geschützt und dasjenige vermieden, um deswillen frühere Versuche nicht gediehen sind.

Daß aber diese Wechselbeziehung auch der Schule zu gute kommt, ist leicht zu erkennen. Aus der Werkstatt würde manch gutes Stück Interesse und — Verständnis mit in den Unterricht hineingetragen werden. Wie ganz anders sieht der Schüler, welcher auf seiner Ferienreise nach der Karte wandern lernte, in der Klasse die Wandkarte an, die ihm früher oft genug nur als ein Quälinstrument erschien! So wird auch ein Knabe, der in der Werkstatt ein Oktaeder gepappt hat, in der mathematischen Stunde ein viel größeres Verständnis für die Eigenschaften desselben haben, als andere, die es nur an der schwarzen Tafel gezeichnet sehen. Das Selbstgearbeitete ist ein Stück von ihm, und der Unterricht, dem solches Interesse entgegenkommt, wird gewiß nicht so leicht über Gedächtnisschwäche und Unlust zu klagen haben. Ist doch ein Schüler wie umgewandelt, der solch ein

lebendiges, natürliches Interesse für den Unterricht zu bekunden anfängt! Es ist, als ob mit einem Schlage sein geistiges Leben aufgehellt wäre. Und die entfachte Flamme erlischt nicht wieder, sondern wird immer aufs Neue genährt durch den sich mehrenden geistigen Besitz, durch neue Fragen, die gelöst sein wollen. Der Knabe nimmt nun nicht mehr die Kenntnisse pflichtschuldig äußerlich auf, er ist in Selbstthätigkeit versetzt worden.

Und die Freude an der Selbstthätigkeit ist weiter ein nicht zu unterschätzender Wert der praktischen Arbeit; sie läßt den Knaben, soweit er dies vermag, schöpferisch sein, äußerlich mit der Hand und innerlich mit den Gedanken. Welche Freude und welchen Ansporn zu eifriger Thätigkeit gewährt es ihm, das, was er schafft, sichtlich fortschreiten zu sehen! Das ist ja der Vorzug aller körperlichen Arbeit vor der geistigen Thätigkeit. Wer sich erinnert, mit welcher Andacht er als Kind den Arbeiten Erwachsener zuzusehen vermochte, der kann auch verstehen, mit welcher Lust der Knabe die Fortschritte seiner eigenen Arbeit durchlebt. Es würde nicht schwer werden, aus der Erzieherpraxis Belege beizubringen für die Erfahrung, daß Knaben, die beim Fertigen der Schularbeiten des Abends bald so müde werden, daß sie zu Bett gehen müssen, andere Tage kaum von der Laubsäge oder der Papparbeit zu trennen sind, weil sie von einer förmlichen Leidenschaft zur Arbeit ergriffen sind. So genießt der Knabe doppelte Freude an der Arbeit, einmal über ihr Fortschreiten, und dann, wenn sie vollendet vor ihm steht, wenn das, was ihm erst als Ziel vorschwebte, nun zur greifbaren Frucht seiner Thätigkeit geworden ist. Wie ganz anders ist dagegen die Empfindung selbst eines guten Schülers, wenn er seine Lektion Plötz übersetzt hat. Kann man verlangen, daß er sich sagt, dadurch einen Schritt weiter in der Beherrschung der französischen Sprache gekommen zu sein? Was er empfindet, ist wesentlich die Befriedigung, seine Pflicht gethan zu haben und — mit der Schularbeit fertig zu sein. Jene Freude am eigenen Schaffen ist aber sicher als charakterbildendes Moment sehr in Anschlag zu bringen. Oder soll man die daraus hervorgehende Selbstständigkeit, das Selbsterleben des glücklichen Bewußtseins, etwas geschaffen zu haben, nicht als Gewinn betrachten? Selbst ist der Mann, das ist der Grundsatz, der aus solchem

Schaffen gewonnen wird, und der rasch genug seine Anwendung im Schülerleben findet. Wird ein Knabe, der sich hier auf eigene Füße gestellt hat, anderweit vom Borg leben und sich mit fremdem Gute bereichern wollen? — Jeder Lehrer weiß, wie schwer es ist, gegen das Einhelfen im Unterricht und gegen das Abschreiben oder das „Vergleichen", wie es beschönigend genannt wird, anzukämpfen. Nun, die Früchte der Selbstthätigkeit würden auch hier zu spüren sein. Der Gewinn für den Charakter, welcher aus der eigenen Arbeit fließt, ist für das ganze Schülerleben gemacht. Und die Berichte über diejenigen Schulen, in deren Plan der Arbeitsunterricht eingefügt ist, bestätigen dies. Es wird ausdrücklich hervorgehoben, daß die Haltung der Schüler, seit sie sich der Selbstthätigkeit freuen dürfen, eine bessere geworden sei, daß sie sich tüchtiger, ernster zeigen.

Nach allen diesen Seiten also würde der Arbeitsunterricht zu lohnen vermögen. Sie sind deshalb ausführlicher besprochen worden, damit der Meinung begegnet werde, als ob die Idee des Arbeitsunterrichts einer bloßen Laune entspringe und nicht wahrhaft erzieherische Gründe habe.

Nach dem Bisherigen ist man wohl berechtigt zu sagen, daß der Arbeitsunterricht dadurch, daß er Auge und Hand übt, eine notwendige Ergänzung der Schule bilden, daß er die Einseitigkeit ihrer Wirkungen aufheben würde. Es würde durch ihn eine größere Harmonie, ein richtigeres Verhältnis zwischen den Thätigkeiten und Leistungen, die man vom Schüler verlangt, hergestellt werden. Daß dies auf das körperliche und geistige Wohlbefinden des heranwachsenden Geschlechtes den besten Einfluß üben müßte, das beweist schon jetzt in voller Klarheit der Turnunterricht. Man vergleiche nur einmal eine Klasse, welche eine Stunde lang geturnt hat, etwa mit einer solchen, die sich nach der vierten Lehrstunde am Vormittag dazu anschickt, die fünfte über sich ergehen zu lassen! — Es ist ja eine bekannte Thatsache, daß es nach einer anstrengenden Thätigkeit in einer bestimmten Richtung schon Erholung ist, wenn man nach einer andern Seite hin thätig sein darf. Nicht der absoluten Ruhe bedarf man, sondern des Wechsels. Darum findet ja jetzt schon der Wechsel der Lektionen innerhalb des Stundenplanes statt. Wie viel fruchtbarer muß aber erst

die Abwechselung zwischen körperlicher und geistiger Anstrengung, zwischen mehr passiver Hinnahme des Lehrstoffs und freier Selbstthätigkeit, zwischen Ruhe des Körpers und lebendiger Bewegung desselben sein! Der Anfang ist ja schon durch das Turnen gemacht; was sind aber die beiden Turnstunden wöchentlich gegen die sechsunddreißig anderen z. B. einer Tertia, zu denen dann noch Privatstunden und die zeitraubenden Schularbeiten kommen! Sicherlich müssen die guten Erfahrungen, die mit dem Turnen gemacht worden sind, zum Fortschreiten auf diesem Wege veranlassen. Es sei gestattet, über den Wert solch erfrischenden Wechsels zwischen den verschiedenen Thätigkeiten des Schülers einen Beleg beizubringen von einer Stelle her, von der man dies kaum erwarten dürfte: aus einer Pariser Schule. Ernest Legouvé hielt vor einiger Zeit bei der Preisverteilung der école Monge eine Rede über die verschiedenen Erziehungsmethoden, in der er über die Schule Tournefort Folgendes sagte: „Dort hinter dem Pantheon erblicke ich die Straße Tournefort und in derselben ein Haus, dessen Äußeres mich fesselt. Treten wir ein. Es ist eine Elementarschule. Auf den ersten Blick nichts Besonderes. Kinder vor ihren Pulten; an den Mauern Karten, das sieht man überall. Es schlägt 12 Uhr. Alle Kinder stehen auf. Wohin gehen sie? Zum Spiele? Nein! Dazu ist jetzt nicht die Zeit. Sie eilen in zwei oder drei Werkstätten, für Tischlerei, Schlosserei, Modellieren, Holzschnitzerei. Was ist das? Die Schüler werden Arbeiter. An die Stelle der Feder tritt die Säge, der Maßstab, der Hobel, der Hammer. Statt der Diktate machen sie Tische, Bänke, kleine Schränke. Was nur immer ihnen zum Gebrauche dienen kann, geht aus ihren Händen hervor. Da erschallt ein neuer Glockenton und zurück eilen sie zur Geographie, zur Geschichte, zum Rechnen. Was sagt Ihr zu dieser Verbindung des Schulunterrichtes mit der Unterweisung der Hand? Giebts hier nichts zu lernen? Glaubt nicht, daß ich Jean Jacques nachahmen, daß ich aus Euch Tischler machen will, damit Ihr in Zeiten der Revolution Euern Lebensunterhalt findet: Der rauhe Stand des Arbeiters verlangt eine ganz andere, eine rauhe Lehrzeit! Aber wäre es nicht von Nutzen, mit dem Unterrichte der Augen den der Hände zu verbinden?“ — — „Und weiter! Die Erziehung der Finger

in der Schule Tournefort bleibt nicht stehen beim Handwerke, sie schreitet bis zur Kunst. Die Kinder modellieren den Thon, schneiden in Holz alle Ornamente der Architektur oder der Tischlerei." —*)

Endlich aber würde der Arbeitsunterricht auch Gelegenheit geben, schlummernde unerkannte Anlagen zu entdecken und so weit zu fördern, daß aus dem gelegentlichen Jugendspiele eine ernstere Neigung und schließlich die Liebe hervorginge, die der Mann zu seinem Berufe hat. Wie oft wird dem Lehrer von den Eltern darüber geklagt, daß ihr Sohn nicht wisse, was er werden solle! Ja, aber die Schule ist zumeist nur im stande, über die geistige Befähigung, über Fleiß und Aufmerksamkeit und über das Betragen des Schülers Auskunft zu geben, die gesamten Anlagen des Schülers übersieht sie jedoch keineswegs. Der Unterricht giebt dem Schüler nicht Gelegenheit, seine ganze Individualität zu entfalten, und so ist es ihm selbst nicht einmal möglich, sich in der Schule kennen zu lernen. Durch die Schulwerkstatt würde der Kreis dieser Selbsterfahrungen erheblich erweitert werden. Es wäre leicht, hier Beispiele anzuführen, die da zeigen würden, wie gar mancher hervorragende Künstler nur durch solche praktische Beschäftigungen in der Knabenzeit der Kunst zugeführt worden ist. Aber nicht nur Liebe zur Kunst, sondern auch und wahrscheinlich viel häufiger zum Handwerk würde aus der Schülerwerkstätte mit fortgenommen werden. Und ob dieses von Nutzen wäre, das lehrt ein Blick auf den Zustand unseres Handwerks. Die Einen halten sich heute fürs Handwerk für zu gut und werden Kaufleute oder Beamte, die Anderen wollen rasch verdienen und werden Fabrikarbeiter. Das Handwerk, das ehemals so stolze deutsche Handwerk, wird unterschätzt und vernachlässigt. Falscher Dünkel auf der einen Seite, Gewinn- und Genußsucht auf der anderen bringen so das ehrliche Handwerk um einen tüchtigen Nachwuchs. Wenn nun aber mancher Knabe in der Schülerwerkstätte Liebe zur Arbeit und zum Handwerk gewänne, wenn verständige Eltern einsehen lernten, daß ihr Sohn besser thue, ein freier tüchtiger Handwerker zu werden, der Freude

*) Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Nr. 13, 15. Jahrg.

an seinem Schaffen hat, als ein abhängiger, karg besoldeter Subaltern-Beamter, oder daß es besser sei, die Lehrjahre, in denen natürlich nichts verdient werden kann, zu überwinden, dafür aber etwas tüchtiges zu lernen, als in die Fabrik zu gehen, wo man zwar durch mechanische Arbeit bald Geld verdient, das man aber auch meist leicht verthuen lernt, so wäre das wohl auch ein nicht zu verachtender Nutzen der Schülerwerkstatt. Statt daher Konkurrenz zu fürchten und den Arbeitsunterricht zu bekämpfen, sollten die Handwerker ihn vielmehr mit allen Kräften unterstützen, da er ihnen zwar nicht für den besonderen Beruf vorgeschulte, (das würden sie in den meisten Fällen gewiß selbst nicht wünschen,) aber im allgemeinen geschickte, anstellige Lehrlinge zuführen will. — Diejenigen Schüler aber, welche dem Handwerk nicht gewonnen werden, erfahren doch, wie viel Mühe und Fleiß zu einem guten Stück Arbeit gehört. Sie werden den Handwerker mit anderem Auge betrachten lernen, als dies jetzt die meisten der sogenannten Gebildeten thun, sie werden den guten Arbeiter vom schlechten unterscheiden lernen und Achtung vor dem braven, tüchtigen Handwerksmann bekommen. Dadurch wird zum Segen für alle eine der Klüfte überbrückt werden, die in so schlimmer Weise unser soziales Leben durchziehen.

Sprechen diese Gründe entschieden dafür, Hand ans Werk zu legen, so fehlt es doch auch nicht an Einwänden dagegen, welche dies zu widerraten scheinen. Es wird gesagt, daß die gegenwärtige Erziehung ohnehin das Streben habe, das Kind dem Hause und der Familie immer mehr zu entfremden. Man solle doch ja nichts dazu beitragen, diesen Zug der Zeit zu verstärken. Das Haus sei der beste Ort, der Vater der beste Lehrer solcher praktischen Thätigkeit. Dagegen ist geltend zu machen, daß allerdings das Familienleben mit allen Kräften gestärkt werden muß, und daß das, was der Arbeitsunterricht bietet, nur als Ersatz zu betrachten ist für das, was die Familie leisten soll. Wie aber, wenn die Familie nichts thut? Wie selten hat ein Vater heutzutage Zeit, namentlich in der Großstadt, sich mit seinem Sohne in dieser Weise zu beschäftigen. Und wenn er, abgetrieben von des Tages Geschäften, sich Muße gönnen darf, verwendet er sie nicht lieber zu eigener Erholung, als zur Unter-

weisung seiner Kinder? Und selbst wenn er Zeit und Lust hätte, besitzt er auch das nötige Geschick zur Handarbeit und die unerläßliche Geduld? Es gilt also nicht, diejenigen Kinder, welche die schönste Gelegenheit im Hause und den besten Lehrer in ihrem Vater haben, der Familie zu entziehen, sondern denen, die beides nicht haben, Ersatz hierfür zu schaffen. Ja, man kann sogar sagen, daß die Schülerwerkstätte mittelbar selbst im Interesse des Familienlebens wirkt. Wenn erst ein Geschlecht heranwächst, das mehr Handgeschicklichkeit besitzt als das jetzige, wenn die durch die Massenfabrikation billiger Industrieartikel gleichsam verwüstete Handgeschicklichkeit durch besonders herbeigeführte Gelegenheiten langsam wieder aufgeforstet sein wird, dann wird es auch wieder Väter geben, die Abends, wenn die Familie sich um die Lampe sammelt, ihren Knaben Anweisung zu praktischen Arbeiten erteilen können. —

Es wird ferner eingewendet, man solle den Knaben die freie Zeit, die sie haben, durch den Arbeitsunterricht nicht schmälern, man solle sie auch einmal sich selbst überlassen. Darauf ist zu erwiedern, daß es viel mehr gilt, dem Knaben Gelegenheit zu verschaffen, sich mit Lieblingsarbeiten zu beschäftigen und seine Individualität frei zu entfalten, als ihn zu langweilen und einzuengen. Freilich ist die praktische Beschäftigung, da sie erziehen will, kein willkürliches Spiel, keine bloße Tändelei, aber sie ist doch auch keine strenge Arbeit im Sinne des Handwerks, und der Unterricht in ihr ist ein anderer, als der der Schule; sie ist eben weder Handwerksarbeit noch Schulleistung, oder wenn man will: sie ist beides zugleich, nur freiwillig übernommen und mit Lust getrieben. Die Schülerwerkstatt soll denen, die ihre Muße gern durch praktische Arbeit ausfüllen möchten, die aber dazu weder Werkzeug noch Anleitung haben, beides verschaffen. Gewiß giebt es gar viele, die anstatt Bücher zu lesen oder Musik zu treiben, lieber ein paar Stunden mit Hammer und Zange, Meisel und Bohrer hantieren würden. Dazu will man ihnen die Hand bieten. Sie sollen nicht überbürdet werden, man will ihnen ihre Freiheit nicht rauben, sondern sie dieselbe mit wahrem Genuß gebrauchen lehren. Daß das die Schüler gar oft nicht verstehen, das zeigt namentlich das weit verbreitete, mit allen Mitteln bekämpfte und

doch so schwer ausrottbare Verbindungswesen auf den höheren Schulen.

Ein dritter Einwand fordert besonders im Interesse der Volksschule, daß man dieselbe doch mit Reformvorschlägen verschonen solle. Sie würde ohnehin schon genugsam mit allerlei Vorschlägen belästigt, die sie immer von neuem abwehren müßte, wie z. B. das Verlangen nach Einführung der Gesetzeskunde, die Forderung nach Belehrung über die Elemente der Volkswirtschaft ꝛc. zeigen, daß man sich hüten solle, dazu noch mit neuen Forderungen, selbst wenn sie an sich berechtigt wären, hervorzutreten. — Gegen den ersten dieser Punkte muß bemerkt werden, daß das Verlangen nach Bildung des Auges und der Hand keineswegs neu, sondern schon ziemlich alt ist, daß es nur immer wieder kommt, so lange ihm keine Berücksichtigung geschenkt wird. Mit der geforderten Einführung der Gesetzeskunde und anderen derartigen Ansprüchen steht sie aber keineswegs auf gleichem Boden. Jene sind unpädagogisch, denn sie wollen dem Leben vorgreifen, sie wollen einzelnes Fachwissen in die allgemeine Erziehung herübernehmen, und das ist falsch; die Bildung aber des Auges und der Hand steht völlig auf dem Boden der Erziehung des gesamten Menschen. Was endlich den Punkt betrifft, daß man die Volksschule doch einmal zur Ruhe kommen lassen solle, so könnte sich dies nur auf die organische Verbindung des Arbeitsunterrichts mit der Volksschule beziehen; diese wird ja aber zunächst nicht gefordert, und es wird damit wohl auch noch weite Wege haben. Zur Zeit wäre sie sogar unmöglich, denn es fehlte an Lehrkräften und an einer durch Erfahrung sicher gestellten Methode für diesen Unterricht. Die Volksschule soll also nur erlauben, daß neben ihr ein Gebiet bebaut wird, welches ihr vielleicht dermaleinst Früchte trägt. Uebrigens ist es wohl nicht zufällig, daß gerade jetzt die Frage der Erziehung zur Arbeit wieder auftaucht und überall rege Beachtung findet, wo wir Bürger eines großen Reiches geworden sind, wo sich unser Horizont über die Schranken der Heimat hinaus zu den Grenzen des gesamten Vaterlandes, ja über den Ozean hin bis in ferne Weltgegenden geweitet hat. Fühlen wir es nicht alle mit Stolz, daß die Zeiten vorüber sind, wo sich

die Deutschen über ihre traurigen politischen Zustände, über ihre Bedeutungslosigkeit im Rate der Völker mit dem Gedanken trösteten, daß sie das sogenannte Volk der Denker seien? Und wenn wir uns in den Wettstreit der Völker draußen hineingestellt sehen, so fühlen wir wohl, daß es nicht bloß darauf ankommt, zu philosophieren, sondern auch zu handeln, und daß durch die Erziehung nicht allein der Verstand, sondern auch der Wille und seine Werkzeuge entwickelt werden müssen. Soviel ist gewiß, daß jede große nationale Bewegung immer auch die Schule in ihre Kreise gezogen hat, und gegenüber solchen mächtigen Strömungen muß der Ruf der Schule: störe mir meine Zirkel nicht! — ohnmächtig verhallen.

Können uns so die Einwände nicht von der Verfolgung des als richtig erkannten Weges abbringen, so dürfen wir doch auch nicht die Augen vor den Schwierigkeiten verschließen, die zu überwinden sind. Diese Hindernisse treten uns sowohl seitens der Volksschule als auch seitens der höheren Schule entgegen. Bezüglich der ersteren steht dem Arbeitsunterrichte namentlich der Wunsch der Eltern entgegen, die Kinder in ihrer freien Zeit zu häuslichen Beschäftigungen, zur Hülfe im Geschäft oder Gewerbe, ja zur Arbeit in der Fabrik zur Verfügung zu haben. Und das Bestreben, die Kinder in solcher Weise in Anspruch zu nehmen, ist keineswegs immer durch die dazu zwingende Not bedingt, sondern sehr oft nur durch das Streben nach Gewinn, denn selbst bemitteltere Eltern brauchen vielfach ihre Kinder zum Geldverdienen. Es ist nicht zu verkennen, daß dieser Umstand ein erhebliches Hindernis für die Heranziehung der Volksschüler bildet, die um der geringen Zeit willen, welche die Schule von ihnen fordert, gerade am ehesten zu gewinnen gewesen wären. Muß man nun auch diesen Verlust an freiwilligen Teilnehmern, namentlich um deswillen beklagen, weil Hoffnung gewesen wäre, gerade in ihnen dem Handwerkerstande geeigneten Nachwuchs zuzuführen, so darf dies doch kein Grund sein, die Sache überhaupt fallen zu lassen. Man muß hier hoffen, zunächst wenige verständige Eltern zu gewinnen, die ein Gefühl dafür haben, daß es ihre Pflicht ist, ihre Kinder möglichst tüchtig zu erziehen. Ist dies erreicht, so muß man von dem guten Beispiele erwarten, daß es weiter und

weiter wirkt, und muß hoffen, daß die bessere Einsicht sich langsam Bahn bricht. Gegen die zwingende Not und gegen gewissenlose, auf Ausnutzung der Kräfte ihrer Kinder ausgehende Eltern kann freilich auch hierin kein Mittel gesehen werden.

Ganz anderer Art ist die Schwierigkeit, die sich bei den Schülern höherer Anstalten entgegenstellt. Das kann natürlich nur die vielberufene Überbürdung sein. Es ist das ein oft besprochenes Kapitel, und dennoch kann ihm hier nicht aus dem Wege gegangen werden. Natürlich muß das Urteil darüber so lange schwanken, als in die Rechnung eine ganze Menge Faktoren einfließen, die von individuellen Verhältnissen abhängig sind. Die Begabung des einzelnen Knaben, die Ordnung seines häuslichen Lebens, die Länge des Schulwegs, die Gesundheit, die Art des Schülers zu arbeiten, die Eigenart der Schule und vieles andere ist natürlich in jedem besonderen Falle auf die Beurteilung der Frage von Einfluß. Deshalb wird man zu einem klaren Urteile über die Überbürdungsfrage nur durch eine fortgesetzte, ausgebreitete, alle individuellen Auffassungen ausgleichende Schulstatistik gelangen. So lange eine solche die Frage nicht endgültig gelöst hat, ist man auf persönliche Überzeugungen angewiesen. Soviel aber wird wohl im Voraus zugegeben: wenn eine solche Überbürdung besteht, so haben alle, die von ihrem Vorhandensein überzeugt sind, die Pflicht, dagegen anzukämpfen; denn die, auf welchen sie lastet, empfinden zwar ihren Druck schwer genug, sie nehmen ihn aber als unabänderliche Bestimmung ihres Schülerlebens hin Erst spät in der Erinnerung des Mannes wird das Urteil über die vergangene Schulzeit gesprochen. — Wenn es aber gilt, persönliche Meinungen zu hören, so wird man nicht lange nach Lehrern zu suchen brauchen, die da offen erklären, daß sie die Schüler der höheren Schulen und namentlich die der mittleren Klassen für überbürdet halten. Da jedoch solche Urteile für parteiisch gehalten werden könnten, so sind sie hinter die Aussprüche unbeteiligter Beobachter zurückzustellen. Es sei gestattet, einige solcher Belege hier anzuführen. Der deutsche Verein für öffentliche Gesundheitspflege genehmigte am 2. November 1877 folgende Thesen: „1. Das jetzige Unterrichtssystem in den Schulen wirkt nach verschiedenen Seiten hin — insbesondere durch zu frühzeitige und zu geschärfte Anstrengungen des kindlichen

Gehirns, bei verhältnismäßiger Niederhaltung der Muskelthätigkeit — störend auf die allgemeine Körperentwickelung, zumeist auf das Sehorgan. 2. Es erscheint daher erforderlich, mittelst einer Verminderung des Lehrstoffes die tägliche Unterrichtszeit und die häuslichen Arbeiten zu beschränken, sowie eine mehr harmonische Ausbildung, innerhalb welcher auch der Individualität ihr Recht werden kann, zu erstreben." — In den Sitzungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 23. und 24. November 1877 sprach der nunmehrige Staatsminister Dr. Lucius unter allgemeinem Beifalle des Hauses über die Überbürdungsfrage Folgendes: „Wenn der Herr Abgeordnete ..... meint, daß es überhaupt möglich sei, daß Kinder in dem Alter von 9 bis 12 Jahren täglich 5 bis 6 Stunden mit der gleichen Anspannung des Geistes dem Unterrichte folgen, und daß sie außerdem, wie man gleichfalls belegen kann, noch 2 bis 4 Stunden häusliche Arbeit haben, so sage ich: das ist ein so großes Maß von geistiger Anspannung, daß durchaus die physische Entwickelung der Jugend dadurch beeinträchtigt werden muß und, wie ich glaube, auch bereits beeinträchtigt worden ist." — Aus den Nachweisen des preußischen statistischen Büreaus erhellt, daß von 17 246 während der Zeit von 5 Jahren untersuchten militärpflichtigen jungen Leuten, welche die Berechtigung zum einjährigen Dienst hatten, mindestens 80 % körperlich unbrauchbar waren, während von den übrigen Gestellungspflichtigen desselben Zeitraumes 45 bis 50 % teils für zeitweilig, teils für bleibend dienstuntauglich erklärt wurden. — Auch die Resultate der Kurzsichtigkeitsstatistik geben für die Thatsache der Überbürdung sprechende Beweismittel an die Hand. In und um Breslau waren nach den Untersuchungen des Herrn Prof. Dr. Kohn im Jahre 1866 in den Dorfschulen 1 %, in den städtischen Elementarschulen 10 %, in den Realschulen 20 % und in den Gymnasien 26 % Kurzsichtige. Auf den Gymnasien ergab sich bei 1195 von demselben untersuchten Schülern folgende Skala: VI 12 %, V 18 %, IV 24 %, III 41 %, II 41 %, I 56 %, auf den Realschulen bei 1141 Zöglingen: VI 9 %, V 16 %, IV 18 %, III 25 %, II 27 %, I 34 %. Dr. v Hoffmann-Wiesbaden fand bei 256 Gymnasiasten von VI—I 19, 24, 26, 32, 50, 58 %; Dr. Krüger-Frankfurt a./M. bei 203 Gymnasiasten 4, 20, 28, 35, 55, 65 %. Die Ärzte Lohring und

Derby prüften 9265 Deutsche, Amerikaner und Engländer, und bestimmten, daß die Deutschen im sechsten Jahre 10 %, die Amerikaner und Engländer 4 % Kurzsichtige stellten, im 21. Jahre aber waren von den ersteren 63 %, von den letzteren 26 % kurzsichtig. Wiese endlich berichtet in seinen Briefen über englische Erziehung, daß er in England keinen Schüler habe die Brille tragen sehen, bei uns aber sind brillentragende Tertianer keine Seltenheit.*) — Das schwerwiegendste Zeugnis für den schädigenden Einfluß geistiger Überanstrengung bringt jedoch Dr. med. Hasse, Direktor der braunschweigischen Landesirrenanstalt in Königslutter in Folgendem bei: „Sehen wir uns zunächst einmal unsere heutige Kindererziehung etwas näher an. Sollte da wohl alles in Ordnung sein? Oder sollte sie nicht vielmehr Schuld sein an dem Übel, das wir alle so tief zu beklagen haben, an der nervösen Konstitution unserer Zeit? Ich muß hier die Thatsache konstatieren, daß ich in dem laufenden Jahre allein 6 junge Gymnasiasten im Alter von 15 bis 18 Jahren wegen Geistesstörung infolge von geistiger Überanstrengung zu behandeln gehabt habe. Nun ja, wer einmal in der Lage gewesen oder gezwungen gewesen ist, längere Zeit sich geistig übermäßig anzustrengen, und ich glaube, deren giebt es eine ganze Menge, der wird mir wohl beipflichten, daß eine solche einseitige, gezwungene Thätigkeit den nachteiligsten Einfluß auf sein ganzes Nervensystem, vor allem seine Gemütslage, auf die Stimmung ausgeübt. — Und frage ich nun, ob unsere männliche Jugend auf den Gymnasien in der That überangestrengt wird, so muß ich diese Frage entschieden mit ja beantworten. Dafür spricht schon die Thatsache, daß mehrere der jungen Leute von den Gymnasien, teils mit vortrefflicher Veranlagung, teils von schwacher oder mittlerer Begabung, wegen geistiger Überanstrengung und daraus resultierender Geistesstörung in ärztliche Behandlung gekommen sind. Es handelt sich hier also nicht um einen einzelnen Fall, sondern um eine ganze Reihe, und zwar aus denselben Ursachen. Da muß also auf den Schulen etwas nicht in Ordnung sein. Es ist nicht in der Ordnung, daß die jungen Leute außer den Schulstunden gezwungen sind, noch mehrere

*) Zeitung f. d. höh. Unterrichtsw. Nr. 35, 8. Jahrg.

Stunden des Tages zu häuslichen Arbeiten zu verwenden; es ist ferner nicht in der Ordnung, daß die Schule in ihren Verpflichtungen gegen die Erziehung bloß auf die geistige Entwickelung sich beschränkt und es versäumt, auch der körperlichen die erforderliche Rücksicht zu schenken." *)

Jedenfalls geht aus alledem hervor, daß man nicht daran denken darf, in den bisherigen Stundenplan als neues Fach noch den Arbeitsunterricht einzufügen. Wenn es nicht gelingt, die Menge des jetzigen Lernstoffes zu vermindern, wenn nicht die Ansicht durchzudringen vermag, daß die Schule nicht die Aufgabe hat, dem Schüler ein breites, umfassendes Wissen mit auf den Lebensweg zu geben, sondern ihn vielmehr die den Geist erziehenden Elemente des Wissens durch eigene Arbeit sicher beherrschen zu lehren und ihn dann in lebendiges Streben nach weiterer Erkenntnis zu versetzen, so ist an eine Einführung des Arbeitsunterrichts in die Schule nicht zu denken.

Geht man näher auf die Gründe der beklagenswerten Überbürdung ein, so findet man, daß einer der wichtigsten Faktoren zu ihrer Herbeiführung, namentlich in den mittleren Klassen, das Berechtigungswesen ist. Es kann natürlich nicht daran gedacht werden, diese Frage hier zum Austrag zu bringen, es muß genügen, sie nur zu berühren. — Wohl ziemlich allgemein wird anerkannt, daß die Berechtigung zur Ausstellung des Freiwilligen-Zeugnisses das höhere Schulwesen zwar äußerlich gefördert, innerlich aber eher geschädigt hat. Der Zudrang einer Menge unbegabter, den Anforderungen nicht gewachsener Schüler dient den höheren Schulen keineswegs, noch mehr aber schadet er jenen Schülern selbst, die mit großem Nutzen die Volksschule weiter besucht haben würden. So kommt es, daß die oberen Klassen der Volksschulen entvölkert werden dadurch, daß sie viele ihrer Schüler verlieren, die sodann die unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen überfüllen. Sie strömen den Gymnasien und Realgymnasien zu

*) Zeitung f. d. höh. Unterrichtsw. Nr. 47, 8. Jahrg. — In einer Anmerkung der Redaktion werden die Aussprüche des Verfassers, der sich zunächst gegen die Gymnasien wendet, auch auf die Realschulen übertragen.

und machen hier sich selbst, den begabteren Mitschülern und den Lehrern das Leben herzlich sauer; denn es ist ein Unterschied, ob man mit einer normalen Zahl Schüler, deren Begabung den Anforderungen der Schule entspricht, arbeitet, oder ob man mit einer Schaar untermittelmäßig Begabter dem Klassenziele entgegenächzt.

Ein großer Teil der zu schwach Befähigten bleibt nun notwendig sitzen. Ist aber der Mangel an Begabung und Fleiß nicht gerade epochemachend, so sitzen sie sich mit Mühe und Not doch soweit in die Höhe, bis sie das Zeugnis erlangen. Dann verlassen sie den Ort ihrer Qual mit einer unabgeschlossenen Bildung, die aus lauter auf die Zukunft weisenden Anfängen besteht, da sie mitten im Werden unterbrochen wurde. Diese mühsam in die Höhe gesessenen Sekundaner bilden in dem Heere der Halbgebildeten, welches so groß ist, daß es fast unsere Zeit charakterisiert, die größte Masse. Für die höheren Anstalten ist es aber ein Schaden, daß sie einem Teile ihrer Schüler gegenüber ihren Charakter als Erziehungsschule einbüßt und dafür den als Vorbereitungsanstalten für den Freiwilligendienst eingetauscht haben. Wünschenswert wäre es daher im Interesse Aller, denn auch dem Heere kann mit solchen Halbgebildeten nichts gedient sein, daß hier Wandel geschaffen würde, ja es wäre dringend notwendig, daß diese Mißstände Abstellung erführen. —

Fassen wir nun die Resultate unserer Erwägungen zusammen, so ergiebt sich, daß die Einordnung der praktischen Beschäftigung in die Reihe der Erziehungsmittel um ihres hohen pädagogischen Wertes willen entschieden anzustreben ist. Aber es stellt sich ihr seitens der Volksschule die Verwendung der Kinder im Nutzen der Eltern und seitens der höheren Schule die Überbürdung mit Unterrichtsstoff als Hindernis entgegen. Überdies fehlt es für den Arbeitsunterricht noch an Lehrkräften und an einer theoretisch und praktisch begründeten Methode. Man steht also vor einer doppelten Aufgabe: einmal sind die Hindernisse, welche der Erziehung zur Arbeit entgegenstehen, hinweg zu räumen, dann ist dieselbe zu organisieren. Welche Aufgabe ist die wichtigere? Welche soll zunächst in Angriff genommen werden? Die Antwort lautet einfach: das eine thun und das andere nicht lassen. Vielleicht ist

gerade in dem Arbeitsunterricht der Keil zu erblicken, der die Masse des jetzigen Unterrichtsstoffes auseinander zu treiben vermag. Sicherlich ist es praktischer, statt bloß über Überbürdung zu klagen, sogleich Mittel zur Abhülfe herbeizuschaffen und zu sagen: hier ist etwas, das eine Lücke in unserm Erziehungsplane ausfüllt, das notwendig Raum finden sollte. Also wollen wir Platz dafür schaffen, indem wir das Entbehrliche vom Unentbehrlichen scheiden, indem wir die Schule zu Gunsten ihrer erzieherischen Aufgabe von manchem „Wissensqualm entladen." Freilich wird das Kampf geben, und rasch wird es mit den Erfolgen wohl nicht gehen. Aber soll man darum mutlos sein? Viele zweifeln und meinen, die Idee sei wohl gut und die Einführung des Arbeitsunterrichts wäre recht wünschenswert, aber den Organismus der jetzigen Schule werde man nicht ändern. Nun, ist denn das heutige Schulwesen nicht auch ein Gewordenes und ist seine Entwickelung bereits völlig abgeschlossen? Wenn das als musterhaft bekannte schwedische Volksschulwesen, das freilich den Schulgemeinden freiere Bewegung gestattet, dem Arbeitsunterricht Raum in der Schule gewährt hat, warum soll man bei uns nicht an ein Gleiches denken dürfen? Mit welchen mächtigen Hindernissen hat nicht das Turnen zu kämpfen gehabt, welchen Verfolgungen waren seine Anhänger ausgesetzt! und doch ist es heute ein anerkanntes Erziehungsmittel, und der Turnsaal ein notwendiger Bestandteil jeder Schule geworden. Es gilt nur eben Hand anzulegen. Ist der Gedanke gesund und tüchtig, so wird er sich endlich trotzalledem durchkämpfen. Schon in der Dauer seiner Lebenskraft und in seiner Wiederkehr, nachdem er bereits vergessen zu sein schien, ist ja eine Bürgschaft seines Wertes gegeben. Aber Geduld wird man freilich haben müssen, bis die Früchte reifen, und gut wird man thun, auf der Hut zu sein, daß man frühere Irrtümer und Fehlgriffe vermeide. Vor der Hinwegräumung der entgegenstehenden Hindernisse und der Begründung einer sicheren Methode für den Arbeitsunterricht kann natürlich an eine Einführung desselben in die Schule nicht gedacht werden. Es gilt daher zunächst, auf dem Wege privater Thätigkeit vorzugehen. Man wird zugleich mit dem Kampfe gegen die Überbürdung die Heranbildung von Lehrern für den Arbeitsunterricht in die Hände nehmen und mit ihnen

denselben methodisch festlegen müssen. Dann werden, ebenfalls auf privatem Wege, Schülerwerkstätten für freiwillige Teilnehmer ins Leben zu rufen sein, in welchen denselben Gelegenheit geboten wird, in ihren Mußestunden Auge und Hand durch solche praktische Beschäftigungen zu üben, welche mit den Unterrichte in Verbindung stehen. Hier wird man wiederum Beobachtungen und Erfahrungen sammeln und vielleicht Neigung und Verständnis für den Arbeitsunterricht in weiteren Kreisen verbreiten. Gehen dann einmal aus ihr Schüler hervor, welche durch sie einen klaren Blick und eine geschickte Hand erworben haben, die hier anstellig und findig, regsam und tüchtig geworden sind, dann wird es an der Zeit sein, auf die Früchte der Erziehung zur Arbeit hinzuweisen, und dann kommt vielleicht auch einmal die Zeit, wo sich die Pforten der Schule dem Arbeitsunterricht öffnen, wo zum Zeichensaale und der Turnhalle als dritte im Bunde die Schulwerkstätte tritt. Dann sollen über ihr leuchtend die Worte stehen:

Gesegnet sei die frische That!

Die

Leipziger Schülerwerkstatt.

Bericht,

erstattet dem

Leipziger Kongreß für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß

am 3. Juni 1882.

Bilde das Auge, übe die Hand,
Fest wird der Wille, scharf der Verstand.
Spruch der Leipziger Schülerwerkstatt.

Die Schulwerkstätte soll zum Nationaleigentum machen Handfertigkeit, Geschmack und Erfindungsgabe.
Erasmus Schwab.

he ich es wage, die Mitteilungen über die verschiedenen Ausprägungen, welche die Idee der Arbeitsschule bisher gefunden hat, durch eine kurze Darstellung der Gesichtspunkte zu beginnen, nach denen die Leipziger Schülerwerkstätte geleitet wird, sei es mir gestattet, für diejenigen unserer verehrten Gäste, welche heute zum erstenmale unseren Bestrebungen nahe treten, nur kurz einleitungsweise mit einem Worte auf die Geschichte des Arbeitsunterrichts hinzuweisen, um damit namentlich dem vielverbreiteten Satze entgegenzutreten, als ob die Idee des Arbeitsunterrichts eine spezifisch nordische sei. Stellt man die Sache so dar, als ob Deutschland, angeregt von Dänemark und Schweden, den Arbeitsunterricht erst jetzt in die Hand genommen habe, so verfährt man unhistorisch. Robert Rißmann in seiner wertvollen Schrift: „Geschichte des Arbeitsunterrichts" weist nach, daß der pädagogische Realismus des 17. Jahrhunderts durch seine Hauptvertreter Ratke und Amos Comenius auf den Wert der Handarbeit als Erziehungsmittel zuerst hingewiesen hat. Aus dem Munde des Herrn Rittmeisters Clauson von Kaas selbst weiß ich, daß er zuerst 1873 auf der Wiener Weltausstellung in Deutschland für die Sache eingetreten ist. Wir besitzen aber in dem Buche unseres Herrn Prof. Biedermann „Erziehung zur Arbeit" einen Hinweis auf den pädagogischen Wert des Arbeitsunterrichts aus dem Jahre 1852. Also bereits 21 Jahre früher ist hier in Deutschland auf diese Idee hingewiesen worden. Sie finden ferner unten in der Ausstellung Arbeiten aus einem

Erziehungsinstitut von Beust in Zürich, welche darlegen, wie im Klassenunterrichte solche praktische Arbeiten hergestellt werden können; und das geschieht dort bereits seit 30 Jahren. Die Arbeitsschule des thüringischen Städtchens Salzungen ferner hat ihre Arbeiten zu uns geschickt; dieselbe besteht aber seit 1840. Das Erziehungsinstitut von Barth, die Übungsschule für Studierende von Ziller sind auch lebendige Zeugen dafür, daß die Arbeitsschulidee nicht von Norden her ganz neuerdings zu uns gebracht worden ist. — Rißmann hat also die Waffe, daß wir etwas gänzlich Neues, Unerhörtes mit unserer Forderung verlangten, den Gegnern aus der Hand gewunden. Das darf man nun nicht mehr behaupten; umgekehrt müßten die Gegner jetzt sagen, die Idee der Erziehung zur Arbeit sei in Deutschland etwas längst Überwundenes, etwas längst Abgethanes. Aber in der That ist die Sache nicht abgethan, wie die gegenwärtige Versammlung, wie die unten im Kaisersaale ausgebreitete Ausstellung offenbar macht. Die Ausstellung ist aus ganz Deutschland beschickt worden, und auch die Schweiz hat sich lebhaft daran beteiligt. Ja, man kann den Gegnern versprechen, daß die Angelegenheit so lange nicht abgethan sein wird, so lange man für die Erziehung des Auges und der Hand nicht Sorge trägt. So lange man sich im Unterricht vornehmlich an den Verstand oder an das Gedächtnis wendet, so lange wird es erlaubt sein, darauf hinzuweisen, daß das Kind auch Sinne habe, und daß gerade der Weg zum kindlichen Geiste durch die Sinne gehe. Wir begründen unsere Forderung für allmähliche Einführung des Arbeitsunterrichts mit dem Hinweis darauf, daß der Mensch auch Hände und Augen hat, die, wenn man den gesamten Menschen bilden will, eben mit ins Bereich der Erziehung hineingezogen werden müssen. Die meisten Menschen leben von ihren Händen, der Soldat im Felde ist mit seinem Leben abhängig von der Geübtheit seines Auges, der bildende Künstler, der operierende Arzt sind durchaus abhängig von der Schulung ihres Auges und ihrer Hand, und auf dem Weltmarkte siegt die tüchtigste und solideste Arbeit. Wir müssen uns bequemen zur Anerkennung des Satzes, daß die Schule sich nach dem Leben zu richten habe, und daß nicht die Schule um ihrer selbst willen da sei. —

Also seit 1873 ist die Frage der Erziehung zur Arbeit in Deutschland von neuem auf die Tagesordnung gesetzt worden; sie war bis dahin zurückgedrängt hinter andere wichtige politische Fragen. Es galt für uns zunächst das Haus zu erbauen, das nun stattlich dasteht; wo man einen solchen Neubau auszuführen hat, kann man sich um noch so wichtige andere Sachen nicht kümmern; nun aber das Haus gehoben ist, müssen wir für die innere Einrichtung, also auch für die Kinderstube besorgt sein. Nun kommen die alten Pläne und Absichten wieder zu tage, und jetzt folgen wir gern der von Norden neu an uns herantretenden Anregung. Daß aber gerade jetzt diese Anregungen bei uns auf einen so günstigen Boden fallen, liegt wohl mit begründet in dem Umstande, daß sich unser Horizont erweitert hat, daß wir anfangen, den Menschen nicht allein nach seiner Buchgelehrsamkeit, sondern auch nach seiner praktischen Tüchtigkeit zu schätzen, daß auch unsere gebildeten Gesellschaftsklassen vor der Notwendigkeit stehen, den geistigen Horizont praktisch zu erweitern und die Vielwisserei durch Erfahrung zu ergänzen. Darum klopft die Arbeit immer von neuem wieder an die Pforten der Schule, Einlaß begehrend als Erziehungsmittel zur sittlichen Tüchtigkeit, und endlich wird es doch einmal heißen: „Wer da anklopft, dem wird aufgethan."

Aber eine Begründung des Arbeitsunterrichts ist *heute* und unter *uns* nicht mehr nötig. Nicht über das *Ob* wollen wir beraten, sondern über das *Wie*. Diejenigen, welche den Weg, den wir bis jetzt zurückgelegt haben, kennen lernen wollen, muß ich verweisen auf die ebenfalls im Ausstellungsraume ausliegende Litteratur, die bisher auf diesem Gebiete geschaffen worden ist.

Nun gehe ich über zu meinem Bericht über die Leipziger Schülerwerkstätte. Zunächst gestatten Sie mir wohl zu zeigen, was die Leipziger Schülerwerkstätte *nicht* hat sein wollen; aus der Verneinung wird sich dann naturgemäß die Bejahung ergeben. Wir wollten zunächst keine *Beschäftigungsanstalt* ins Leben rufen. Jede Rücksicht auf das Verdienen, auf den Erwerb war ausgeschlossen; wir wollten nicht unbeaufsichtigte, verwahrloste Knaben durch die rettende bewahrende Kraft der Arbeit der Ver-

wilderung entziehen. Ich hebe ausdrücklich hervor, daß ich solche Anstalten in keiner Weise bekämpfen möchte, sie sind entschieden segensreich; wir wollten nur im Anfange verschiedene Zwecke nicht miteinander vermischen. Vielleicht gelingt später ein weiterer Schritt nach dieser Richtung hin. Die Sache wird dann freilich bedeutend schwieriger, weil damit die Frage des Absatzes näher tritt; aber auch diese Schwierigkeit ist überwindbar, sie ist sogar bereits überwunden in Dresden und Zittau, wie anderwärts auch. Wer in der Armenpflege steht, der weiß, daß sie zur Armenerziehung werden muß, und die Armenerziehung ist eine Erziehung zur Arbeit. Durch die Arbeit muß gewirkt werden auf die proletarische Jugend; nur solche Arme sind sittlichen Einflüssen zugänglich, welche arbeiten; die schwerste Last für die Armenpflege sind die Müßiggänger, die arbeitsscheuen Subjekte. Und wenn man Vergleiche zieht zwischen der armen Jugend im Voigtlande, in unserem Erzgebirge einerseits und unserer großstädtischen Kinderbevölkerung andererseits, so muß man sagen, daß eine große Menge brauchbarer Hülfskräfte in der Großstadt unbenutzt bleiben, daß sie brach liegen. Ich möchte keineswegs einer den Geist abstumpfenden, fabrikmäßigen Kinderarbeit das Wort reden, aber die Anleitung zur Arbeit, die Anregung zum Sparen ist ganz bestimmt für die Erziehung wertvoll in doppelter Weise. Manche Roheit würde unterbleiben, manche Verwilderung gehemmt, daneben würde mancher sich aufsichtslos herumtreibende Junge zur Sparsamkeit und zum Fleiße erzogen werden, wenn man ihn anleiten wollte, die durch Arbeit erworbenen Pfennige zurückzulegen. Ich bin fest überzeugt, daß die Kosten der Armenpflege auf diese Weise vermindert werden könnten. Wenn man so vorgehen wollte, dann würden die Konfirmandenbekleidungen und Weihnachtsbescherungen wegfallen und die Schulsparkassen würden hier ihre natürliche Stelle finden. Ich wiederhole aber noch einmal, daß ich einer fabrikmäßigen Ausnutzung schwacher Kinderkräfte grundsätzlich entgegenstehe.

Diese rettende Kraft der Arbeit wollten wir also in unserer Schülerwerkstatt nicht unmittelbar zur Erscheinung bringen; ganz ausgeschlossen war aber die direkte Vorbildung für das Handwerk. Die Eltern, welche wünschten, ihren Sohn beispiels-

weise zum Buchbinder vorbilden zu lassen, habe ich regelmäßig auf einen andern als den Pappkursus hingewiesen, schon damit sich nicht etwa bei dem Jungen der Dünkel herausbildete, er brauche dann beim Handwerksmeister nichts mehr zu lernen. Entsprechend der formalen Geistesbildung erstrebten wir eine formale Handbildung. — Man hat mir oft entgegengehalten: ihr verfrüht das Handwerk ebenso wie die Exerzierschule das Soldatentum verfrüht. Ich möchte diesen Vergleich abweisen. Die Exerzierschule scheint mir in der That die künftige Berufsbildung des Soldaten unnötig zu verfrühen; sie wirkt nur nützlich, insofern sie allgemein gymnastischen Zwecken dient und damit auch ein Gegengewicht bildet gegen einseitige geistige Beschäftigung. Die Schülerwerkstätte aber hat vielmehr ihr Gegenstück im Turnplatz. Wie das Turnen den Körper formal bildet ohne Rücksicht auf den künftigen Beruf, so will die Schülerwerkstatt ihren Schülern eine Bildung des Auges und der Hand mit auf den Lebensweg geben, die der allgemeinen Bildung entspricht, welche die Volksschule ihren Zöglingen übermittelt. Ich denke mir, daß künftig kein Knabe mehr die Schule verlassen sollte, der nicht eine gewisse allgemeine Geschicklichkeit der Hand ins praktische Leben mit hinausnimmt. Die Schülerwerkstatt will also nicht Handwerker vorschulen, sondern sie will allgemein die Geschicklichkeit pflegen, einen praktischen Blick anerziehen. Wir meinen, es müsse versucht werden, an dazu besonders geeigneten Materialien, z. B. an Papier, Pappe, Holz, Metall, eine methodisch gegliederte Stufenfolge von Arbeiten zur Erziehung des Auges und der Hand ausfindig zu machen, gleichsam ein ABC der Arbeit herauszuheben, womit jeder ins praktische Leben hinaustretende junge Mensch ebenso vertraut sein muß, wie mit den Elementen der allgemeinen Bildung.

Also weder Beschäftigungsanstalt noch wirkliche Werkstatt wollte unsere Schülerwerkstätte sein, wir wollten einzig und allein der Schule, oder richtiger der Erziehung dienen. Die erzieherische Arbeit, die das Haus, denn das darf nicht vergessen werden, und die Schule vollzieht, wollten wir ergänzen so lange, bis diese berufenen Faktoren die bisher vernachlässigte Aufgabe selbst in die Hand nehmen.

Nun höre ich die Frage: Was soll denn nun mit den

Knaben angefangen werden, was für Arbeiten sollen die Schüler verfertigen? — Es ist das eine schwierige Frage, um die in unserem Kreise lebhaft gekämpft worden ist. Es würde der Sache nicht dienen, wollte ich verschweigen, daß sich hier die Meinungen noch unentschieden gegenüberstehen; vielleicht trägt die heutige Versammlung zur Klärung dieser Frage etwas bei. Die einen unter uns legen den Hauptwert auf das Arbeiten an sich, unbekümmert um den Gegenstand, der dabei fertig wird; die anderen legen den Hauptwert auf die zu fertigenden Gegenstände, und die Arbeiten bestimmen also nach ihnen die zu erwerbenden technischen Fertigkeiten. Die einen wollen den Knaben den Hobel, die Feile, die Säge, den Lötkolben, den Spachtel regieren lehren, zunächst unbekümmert darum, ob die hergestellten Gegenstände im häuslichen Leben des Schülers, bei seinen Spielen, oder als Anschauungsmittel in der Schule Verwendung finden. Die Anhänger der reinen Schulwerkstätte dagegen wollen entweder nur oder doch vorwiegend solche Gegenstände fertigen lassen, welche mit dem Unterricht in inniger Beziehung stehen, welche den Unterricht erläutern, den Schüler von der praktischen Seite her für denselben interessieren. Sie finden, verehrte Anwesende, diesen Gegensatz ausgeprägt unten in der Ausstellung. Die Leipziger Ausstellung gliedert sich in zwei Hälften; die eine, kann man sagen, ist Schulwerkstätte, die andere Schülerwerkstätte. Gegenüber diesen beiden Standpunkten, die sich zunächst noch unvermittelt gegenüberstehen, möchte ich mir gestatten, meine Ansicht zu entwickeln. Ich möchte, ohne Kompromißmacherei treiben zu wollen, behaupten, daß die beiden Auffassungen sich wenigstens in der die künftige Schulwerkstatt erst vorbereitenden Schülerwerkstatt keineswegs ausschließen. Eines nehme ich dabei von vornherein aus, das ist die Lehrerbildung. Die Lehrerausbildung muß fachlich sein; hier sind nicht die zu fertigenden Arbeiten maßgebend, sondern die Beherrschung des Werkzeugs; die Kenntnis der Technik ist hier vor allem unbedingt notwendig. Der Lehrer muß so tüchtig sich vorbilden, daß er hoch über dem Schüler auch in praktischer Geschicklichkeit steht. Er muß sich zum Handwerksmeister in die Lehre geben; der zu fertigende Gegenstand kommt für ihn gar nicht in Frage. Dann

beginnt die nächste Arbeit, die darin besteht, daß der Lehrer das fachmännisch Erlernte pädagogisch an die Schüler übermittelt.

Nun die Schüler. Auch bei ihnen müssen gewisse Elemente der Arbeit eingeübt sein, ehe man schwierigere Gegenstände herstellen läßt. Man kann nicht bei Gelegenheit des Baues der Elektrisiermaschine den Knaben eine Fläche hobeln lehren, weil man als Unterstützungsfläche der Elektrisiermaschine ein ebenes Brett braucht; es versteht sich, daß man nicht an zusammengesetzten Apparaten alle Elemente der Arbeit lehren kann. Dabei möchte ich aber raten, daß man bereits mitten in die Elementarübungen hinein einfache, der gewonnenen Fertigkeit des Schülers entsprechende Arbeiten stellt, die der Knabe selbständig zu vollenden vermag. Die Übung des Auges und der Hand ist dabei unser Zweck, die Freude des Schülers an dem Vorwärtsschreiten der Arbeit bis zur glücklichen Vollendung das Mittel. Dabei lassen sich immerhin gewisse Vorübungen, die nicht für sich selbst Zweck sind, vorher einschieben; aber sie schauen doch immer auf den das Interesse des Knaben fesselnden Gegenstand als auf das erreichbare Ziel seiner Thätigkeit hin. Ich möchte zur Erläuterung dieser Gedanken ein Beispiel anführen vom Gymnasium her. Die einen sagen hier: wir müssen die Grammatik gewinnen aus der Lektüre; frisch den Jungen eingeführt in die Lektüre und nach und nach die grammatischen Gesetze daraus gewonnen! Die anderen sagen: nein, vor allem die Grammatik; diese muß erst festsitzen. Die feste Einprägung der Elementargrammatik geschehe in den drei unteren Klassen Sexta, Quinta, Quarta, in den oberen Klassen komme dann die Lektüre. Der Schüler braucht im Anfang gar nicht zu wissen, wozu ihm später die Grammatik dient. Die letztere Auffassung nun möchte ich auf den Werkstattunterricht durchaus nicht angewendet sehen, sondern davor warnen, daß man über die Erwerbung der Fähigkeit die Bethätigung derselben, über der Grammatik der Arbeit die Lektüre, das ist hier das Schaffen, aus dem Auge verliere. Man darf die sogenannte Methode nicht treiben bis zur Erschlaffung des Interesses. Der Wille des Knaben zur Überwindung der Schwierigkeiten muß erweckt werden durch das Interesse für den Gegenstand, der ihm als Ziel seiner Thätigkeit vorschwebt.

Daß man aber in erster Linie solche Gegenstände fertigen läßt, die dem Schulleben nahe liegen, halte ich schon aus psychologischen Gründen für notwendig. Die Freunde des Hausfleißes und der Nützlichkeitsgegenstände täuschen sich vielleicht doch, wenn sie meinen, der Knabe interessiere sich für die Herstellung von Hausgeräten mehr, als für Arbeiten, die ihm das Schulleben entgegenträgt. Man wird sich fragen müssen, ob das Interesse der Erwachsenen an diesen Dingen nicht etwa verwechselt wird mit dem Interesse der Kinder an denselben. Ich glaube, wir müssen mit unseren Arbeiten in den Ideenkreis des Schülers hineintreten. Als Beweis für die Richtigkeit dieser Ansicht verweise ich auf die Arbeiten, welche die Realschule I. Ordnung zu Leipzig ausgestellt hat. Dieselben sind freiwillig von den Schülern zum großen Teil in den Ferien gefertigt worden, und sämtliche Gegenstände sind aus dem Unterrichte hervorgewachsen. Wenn das Interesse der Schüler für derartige Dinge nicht da wäre, so würde eine so reiche Ausstellung, wie sie unten vorhanden ist, gewiß nicht möglich gewesen sein.

Das ist der psychologische Grund für die Wahl pädagogischer Arbeitsstoffe. Der andere besteht darin, daß die jetzige Schülerwerkstätte, die da Knaben von verschiedenem Alter und aus verschiedenen Schulen an freien Nachmittagen beschäftigt, ja hoffentlich doch nur eine Vorstufe zur eigentlichen, organisch mit der Schule verbundenen Schulwerkstätte ist. Nennt sich aber die Schülerwerkstätte jetzt in Hausfleißbestrebungen fest, so entstehen uns, meine ich, zwei Gegner: einmal die Gewerbetreibenden und zweitens die Lehrer. Die Handwerker, weil sie dann in der That Konkurrenz erhalten, und zwar eine wirksame Konkurrenz, wenn wir uns denken, daß in sämtlichen Schülerwerkstätten Deutschlands solche Dinge gefertigt werden. Wir erhalten aber auch die Lehrer zu Gegnern, weil diese dann mit Recht sagen können: das gehört nicht in die Schule. Ich meine, die künftige Schulwerkstätte muß jetzt vorbereitet werden. In diesen Nützlichkeitsarbeiten liegt meines Erachtens der Grund, weshalb frühere Versuche in Deutschland nicht gediehen sind; sie schlossen sich eben zu wenig an die geistige Arbeit der Schule an. Wir verlangen eine organische Verbindung der Handbildung mit der

Erziehung des ganzen Menschen. Dabei kann die Thätigkeit der Schule nicht entbehrt werden, und darum muß der Arbeitsunterricht in den Dienst der Erziehungsschule treten. Ist so der Einfluß der Schule auf die Erziehung zur Arbeit vonnöten, so wird der Werkstattsunterricht umgekehrt der Schule Dienste zu erweisen im stande sein. Er wird die Wirkungen des Anschauungsunterrichtes verstärken helfen, denn er ist nichts als ein durch die Selbstthätigkeit des Kindes gesteigerter Anschauungsunterricht, und er fügt zu den bisherigen Mitteln der Reproduktion, der schriftlichen und mündlichen Wiedergabe des im Unterrichte behandelten Stoffes, ein neues hinzu, die Reproduktion durch die praktische Arbeit.

Steht so unsere Schülerwerkstätte mit der Schule in enger Beziehung, so sucht sie auch dem Hause durch Anregung zu kleinen, praktischen, dem Leben unmittelbar dienenden Arbeiten zu Hülfe zu kommen, strebt sie zum Hausfleiß überzuleiten. Die Schülerwerkstatt steht zwischen beiden, zwischen Schule und Haus. Ich fasse demnach die Stellung der Schülerwerkstatt auf als eine vorläufige, vermittelnde. Wir wollen das Haus aufmerksam machen auf seine Pflicht, den Knaben geschickt werden zu lassen; wir wollen die Schule aufmerksam machen auf die Pflicht, Auge und Hand in den Dienst der geistigen Erziehung zu nehmen. Ist das einmal geschehen, so sind wir überflüssig und wir werden gern zurücktreten. Darin hat die Schülerwerkstatt ihren Beruf: sie soll den Boden bereiten, sie soll Haus und Schule im Auge behalten. Dies die prinzipiellen Gesichtspunkte für unsere Schülerwerkstatt.

Was das Methodische anlangt, so folgen wir dem einfachen Grundsatze, daß die Schwierigkeit des Materials und der Arbeit für den Fortschritt des Unterrichts maßgebend ist. Wir meinen, daß der kleine Knabe mit dem Papier beginnen müsse, um zur Bewältigung des Kartons und der Pappe fortzuschreiten, daß sodann für Knaben mittlerer Klassen das Holz, für die oberen Klassen das Metall folgen müsse, welches vielleicht durch einige Glasarbeiten ergänzt werden könnte um des physikalischen Unterrichts willen. Dazu ist bei uns das Modellieren getreten als wichtiger Gegenstand, der die ästhetische Seite des Arbeitsunterrichts hervorhebt. Ich halte

das Modellieren erzieherisch für sehr wertvoll schon deswegen, weil es mit dem Zeichnen so eng verbunden ist. Die vier Arbeitskurse sollen sich aber keineswegs gegenseitig bekämpfen, die Schülerwerkstatt soll nicht in vier Teile auseinanderfallen, in vier Arbeitsfakultäten, sondern sie sollen miteinander ein Ganzes bilden, eine lebendige universitas laborum. Sie sollen unter einander verbunden sein namentlich durch gemischte Arbeiten, durch Arbeiten, in denen die verschiedenen Materialien zugleich ihre Verwendung finden.

Das ist unser bisheriger Weg. Wir haben ihn verfolgt in einer doppelten Reihe von Kursen: neben den Schülerklassen standen die Lehrerkurse. Darf ich noch ein Wort von den gewonnenen Resultaten sagen, so möchte ich mitteilen, daß die Lehrerkurse durchaus günstige Resultate aufzuweisen haben. Der Satz, daß die Lehrer der Schülerwerkstatt feindselig gegenüberstehen, ist so allgemein ausgesprochen ganz entschieden unwahr. Die Lehrer haben im Gegenteil großes Interesse gezeigt, nicht sprungweis, nicht zeitweilig, sondern Jahre hindurch, und es ist dies vielleicht gerade infolge davon geschehen, daß wir alle gewerblichen Bestrebungen ausschließen. In unseren Lehrerkursen ist ein solch freudiges Ineinandergreifen von Handwerk und Schule zu tage getreten, daß ich diese Gelegenheit nicht vorübergehen lassen kann, ohne mit großer Befriedigung auf unsere Lehrerkurse hinzuweisen.

Die Schülerkurse haben nicht ganz so günstige Resultate erzielt. Die Schüler zwar, die zu uns kamen, haben sich lebhaft für die Arbeiten interessiert und etwas gelernt. Wir haben da gute Erfahrungen gemacht, aber im Verhältnis zur Leipziger Bevölkerung ist nur ein kleiner Prozentsatz von Schülern bei uns in Thätigkeit getreten. Es würde falsch sein, das zu bemänteln oder zu verschweigen. Abgesehen von dem Unterschiede zwischen Sommer und Winter, demzufolge die Beteiligung im Sommer natürlich immer schwächer ist als im Winter, müßte sie auch im letzteren lebendiger sein. Fragen wir nach den Gründen, so schließt einer sich entschieden aus, das ist der Mangel an Lust und Liebe. Dieser ist ganz gewiß nicht die Ursache. Die Schüler haben großes Interesse und große Freude an praktischer Thätig-

keit, sie sind mit Leib und Seele im eigentlichsten Sinne bei der Arbeit. Und warum sollte dies auch nicht so sein? ist nicht der Wechsel zwischen geistiger Arbeit und körperlicher Bethätigung erfrischend? hat nicht jeder Knabe das Bestreben, sich auszuthun, seine Individualität ganz zu entfalten? sollte die von der Schule vorwiegend geforderte Passivität nicht ein willkommenes Gegengewicht in dem Selbstschaffen finden? Man könnte aber sagen: „Ihr geht zu schulmeisterlich vor, ihr müßt die Knaben frei schaffen lassen, ihr dürft ihnen nicht eure Schulgegenstände aufzwingen.“ Diesen Grund möchte ich in solcher Allgemeinheit auch nicht gelten lassen. Als Beweis führe ich wiederum die Ausstellung der Realschule 1. O. an, wo solche schulmäßige Arbeiten vollkommen freiwillig von seiten der Schüler gemacht worden sind. Ein anderer Punkt ist die finanzielle Seite der Sache. Der Arbeitsunterricht ist zu teuer, es ist vielen Eltern zu kostspielig, 18 Mark jährlich dafür auszugeben. Hier lehrt das Görlitzer Beispiel, daß damit begonnen werden müßte, den Unterricht an Volksschüler unentgeltlich zu erteilen. Der Preis ist das Hindernis für die Beteiligung vieler Schüler aus den Volksschulen. Vielleicht machen wir in diesem Punkte bald Fortschritte, vielleicht ist es möglich, den Rat der Stadt Leipzig für eine kleine Unterstützung unserer Sache geneigt zu machen, vielleicht ist auch eine Bitte an das Publikum von Leipzig ebenso von Erfolg gekrönt, wie der Aufruf, den das Görlitzer Komitee an die Bewohner dieser Stadt gerichtet hat.

Ein weiterer Grund für die schwache Beteiligung namentlich von seiten der Schüler höherer Anstalten ist, ich muß das böse Wort aussprechen, die Überbürdung. Die Schülerwerkstatt muß einen bewußten Kampf kämpfen, wenn man will, nicht gegen die Überbürdung, aber gegen die einseitige Belastung mit geistiger Arbeit. Sie muß darauf hinweisen, wie notwendig es ist, daß die Knaben sich allseitig entwickeln, ihre Individualität ausleben dürfen. Die Schüler der höheren Schulen haben keine Muße mehr, das ist mir wie oft von den Eltern entgegengebracht worden; sie haben neben den Schularbeiten keine freie Zeit für sich zu verwenden. Bei dem vielen Unterricht und den dadurch notwendig werdenden Schulaufgaben können sie mit dem

besten Willen die Schülerwerkstatt nicht besuchen. Ich möchte das Wort, das neulich ein Freund aussprach, hier anführen. „Ein Knabe auf einer höheren Schule," sagte er, „der beispielsweise Talent hat für die bildende Kunst, ist auf dem Gymnasium oder der Realschule 1. O. in der Lage, entweder ein schlechter Schüler zu werden oder das Talent verkümmern zu lassen." Und beides sollte doch nicht notwendig sein! Wir müssen den Schülern wieder Muße verschaffen; hierin hat die Schülerwerkstatt mit den Bestrebungen für die Einbürgerung einer tüchtigen Körperpflege durch Schlittschuhlaufen, Schwimmen, Spielen auf freien Plätzen, Turnfahrten u. s. w. Hand in Hand zu gehen.

Und nun noch ein kurzes Wort über die weiteren Wege, die eingeschlagen werden müssen. Zunächst ist es natürlich, daß die schon bestehenden Schülerwerkstätten weiter gepflegt und unterstützt, daß sie vermehrt werden müssen. Sodann würden zwei Wege nach einander einzuschlagen sein, um mit der Zeit den Arbeitsunterricht einzuführen. Zunächst sollte an dem einen oder anderen Seminar ein Versuch mit diesem Unterricht gemacht werden. Die Seminare sind ja Internate, da giebt es im Winter manche müßige Stunde. Es ist gewiß besser, wenn sich der vom Lesen und Schreiben ermüdete Seminarist an die Hobelbank stellt, als wenn er immer wieder ein Buch zur Hand nimmt. Das wäre für ihn eine sehr erfrischende Abwechselung. Nach meinem Dafürhalten würden die künftigen Lehrer des Volkes ihre Mußestunden auf dem Seminar im Winter in der Werkstatt und im Sommer beim Gartenbau in segensreichster Weise zubringen.

Der nächste Schritt, wenn einmal aus dem Seminar Lehrer, die für den Handwerksunterricht vorgebildet sind, hervorgehen, würde dann sein, einen Versuch zu machen, ihn in die Elementarklassen der Volksschule hineinzubringen. Es könnte sich dieser Werkstattsunterricht unmittelbar anschließen an den bisherigen Anschauungsunterricht. Ich will mich sogar erkühnen, die Ketzerei auszusprechen, daß es kein Unglück für die Menschheit wäre wenn das Lesen und Schreiben zu Gunsten der Handfertigkeit aus der Elementarklasse in das zweite Schuljahr verlegt würde. Je elementarer die Klasse ist, um so breiteren Raum sollte die

Ausbildung der Sinne des Kindes haben. Daß das Schreiben vor dem Zeichnen an das Kind herantritt, beruht ja wohl weniger auf psychologischen Gründen, als auf der durch die Zeit geheiligten Tradition.

Die nächste Frage ist: wo sollen wir die Zeit dazu hernehmen? der Lehrplan der Volksschule ist so schon überfüllt, die Schüler sind mit Arbeiten überbürdet, selbst der Kindergarten ist schon überbürdet. Ich meine aber, ein ernstlicher Wille ist allmächtig. Man kann auch Zeit gewinnen. Dadurch nämlich, daß man den kindlichen Geist auf den unteren Schulstufen reifer werden läßt durch eigene Bethätigung, wird die Aufnahme des schwierigeren Unterrichtsstoffes auf den höheren Stufen wahrscheinlich schneller und gründlicher von statten gehen. Ich erlaube mir, in bezug hierauf eine Stelle aus einem Briefe des obengenannten vortrefflichen Schulmannes, Friedr. Beust in Zürich, anzuführen:

„Ich bin der festen Überzeugung," schreibt derselbe, „daß „der auf Anschauung und Handarbeit in unserem Sinne ge„gründete Unterricht neben allen anderen Vorzügen das Mittel „bietet, ein volles Jahr Schulzeit zu ersparen, oder in der „gleichen Zeit den Kindern ein Wissen und Können zu geben, „das selbst bei einer um ein Jahr verlängerten Schulzeit ohne „Überbürdung der Schüler nicht erreicht werden könnte. Ich „halte es geradezu für unmöglich, auf irgend einem anderen „Wege das zu leisten, was wir leisten; nur in dem mechanischen „Lesen und in der Schönschrift rücken wir langsamer vor, als „andere Schulen."

Ich betone nochmals, daß das von Beust geleitete Institut auf eine 30jährige Praxis zurückblickt. — Bei diesem Einführungsversuche des Arbeitsunterrichts in die Volksschule würde das Material so einfach und billig wie möglich genommen werden müssen. Zunächst wäre mit Papier und Pappe anzufangen. Die Schulstube selbst müßte zunächst als Schulwerkstätte dienen, namentlich der Zeichensal würde sich leicht in eine solche Werkstätte umwandeln lassen.

Ich möchte nun meine Auseinandersetzungen dahin zusammenfassen, daß ich sage: Wir wollen zunächst erstreben, daß die bis-

her bestehenden Schülerwerkstätten zur Ergänzung des Schulunterrichts und als Ersatz für die in der Familie fehlende praktische Beschäftigung weiter gepflegt werden. Wir wollen die Schülerwerkstätten betrachten als Versuchsstationen, in denen die Methode der künftigen Schulwerkstätte sich entwickelt. Es müssen dann weiter Versuche gemacht werden, den Werkstattunterricht aufzunehmen in den Bildungsgang der Volksschullehrer, und drittens ist mit der Zeit die Einführung der praktischen Beschäftigung in die Volksschule nach dem in den Schülerwerkstätten gewonnenen methodischen, stufenmäßigen Aufbau anzubahnen.

Welche Wege

hat die

Verbreitung des Handfertigkeitsunterrichts

in Zukunft einzuschlagen?

Bericht,

erstattet dem

Deutschen Centralkomitee für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß,

zu Leipzig am 7. Oktober 1883.

„Die Arbeitsamkeit, die physische Thätigkeit unseres Geschlechts ist das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfanges unserer Kräfte zu einer einzigen gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit." Pestalozzi.

er nachstehende Bericht soll nur in Kürze einige einfache Gedanken, wie sie mir aus unserer Praxis in der Leipziger Schülerwerkstatt selbst entgegen gekommen sind, darlegen. Sind sie auch unbedeutend an und für sich, so haben sie doch vielleicht den Wert, einen fruchtbaren Meinungsaustausch unter uns zu veranlassen über die Wege, in welche unsere Bestrebungen für den Handfertigkeitsunterricht zu leiten sein werden. — Zunächst möchte ich meinen Standpunkt zu unserer Frage fest dahin bestimmen, daß ich die Handfertigkeitsbestrebungen nicht für sich, sondern vielmehr als ein Stück der großen Reformbewegung überhaupt auffasse, welche unser deutsches Schulwesen ergriffen hat. Der Kampf gegen die Überbürdung, gegen das Berechtigungsunwesen, für die pädagogische Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen auf akademischen Seminaren, die Bestrebungen für Körperpflege, das immer entschiedener auftretende Verlangen, der Jugend wieder Gelegenheit zu Bewegungsspielen in freier Luft zu schaffen, die Schulgartenfrage u. s. w. u. s. w., alles das sind Momente, welche beweisen, daß sich in der deutschen Schule schöpferische Kräfte regen und daß ein frischer Luftzug durch die Schulatmosphäre zu strömen beginnt. Mag die Handfertigkeit dem Sozialpolitiker ihren Hauptwert in der Anregung zum Hausfleiß haben, mögen die Vertreter des Kunstgewerbes und des Handwerks in ihr die unentbehrliche Grundlage für eine gedeihliche Entwickelung des deutschen Gewerbslebens sehen, mag sie der Arzt und der

Hygieniker wegen der durch sie herbeigeführten Muskelübung für die Gesundheit der Jugend dringend fordern, mir, dem Schulmanne, erscheint sie als das unerläßliche Mittel zum Zweck der durch Pestalozzi, Fröbel und Herbart geforderten lebendigen Anschauung, als die beste Waffe im Kampfe gegen den Verbalismus, als die Gelegenheit, dem Schüler ein festgegründetes, auf eigenen Erfahrungen beruhendes Wissen sich erarbeiten zu lassen, ihn von dem Schwören in verba magistri zu erlösen und zur exakten Methode der naturwissenschaftlichen Forschung hinzuleiten.

Freilich ist gar nicht zu verkennen, daß sich die Schule jetzt noch dieser Auffassung von der Notwendigkeit eigener praktischer Bethätigung des Schülers entschieden verschließt. Wir sind zunächst nur so weit, daß gegen die Beschäftigung des Knaben mit praktischen Arbeiten während ihrer Mußezeit nur noch wenige etwas einzuwenden haben. Will der Junge seine freie Zeit hergeben, so mag er es thun. Die Schule kann es nicht gut verhindern, also läßt sie es geschehen. Hier und da kommt es freilich auch vor, daß ein Lehrer seinen Schülern geradezu diese Arbeit verbietet, oder sie ihnen mittelbar verleidet dadurch, daß er sie lächerlich macht. Wir sind also noch ziemlich weit von der allgemeinen Erkenntnis, daß die Arbeit ein bedeutsames Erziehungsmittel werden könne, entfernt. Geneigter zeigt man sich der auch bei uns gepflegten Idee des Knabenhorts, in welchem mehr die bewahrende und rettende Seite der Arbeit zutage tritt. Die Knabenbeschäftigungsanstalt findet wohl darum günstigere Beurteilung, weil der Nutzen der Arbeit bei den der Verwahrlosung preisgegebenen Straßenjungen für jeden mit Händen zu greifen ist. Was aber die Verwertung der praktischen Arbeit für die Schule betrifft, so stehen wir, es ist nicht anders, noch vor verschlossenen Thüren. Es fragt sich nun, wie kommen wir weiter?

Zunächst, meine ich, müssen wir im eigenen Interesse alle anderen Reformbestrebungen unterstützen, die da Sturm laufen gegen die Hochburg der allein seligmachenden Doktrin, daß die Schule nur und nur zu unterrichten habe, daß sie fertige Kenntnisse übermitteln solle, je mehr desto besser. Überall, wo man darauf dringt, daß das Alexandrinertum, welches durch unfrucht-

bare Gelehrsamkeit die erzieherische Arbeit zu ersticken droht, einer gesunden, psychologisch begründeten Pädagogik Platz mache, überall da wird für unsere Sache gekämpft.

Darum ist selbst eine so weit abliegende Frage, wie die Auseinandersetzung zwischen Gymnasium und Realschule 1. Ordnung unmittelbar hierher gehörig. Denn es ist meine feste Überzeugung, daß eine der wesentlichsten Ursachen für die Herbeiführung der Überbürdung der Konkurrenzstreit zwischen den beiden höheren Lehranstalten ist. Das Gymnasium, um seine Privilegien zu behalten, muß immer mehr der Mathematik und den Naturwissenschaften Rechnung tragen und damit auf eine innige Vertiefung ins klassische Altertum verzichten. Und die Realschule 1. Ordnung, um das Privilegium zu erlangen, wird halb ihrem Prinzipe untreu, wonach ihr Schwerpunkt in der Mathematik und den Naturwissenschaften beruht, während sie sprachliche Bildung ihren Schülern durch die modernen Sprachen vermittelt; sie ist daher bestrebt, es dem Gymnasium außerdem noch im Lateinischen gleichzuthun. Darum haben dann weder die Gymnasiasten noch die Realschüler ausreichende Zeit, sich auf dem Spielplatz zu tummeln; und wenn man sich bemüht, auf die unbedingte Notwendigkeit der Bildung von Hand und Auge auch für die Schüler der höheren Anstalten hinzuweisen, so tönt einem das kategorische: dazu ist keine Zeit vorhanden von beiden Seiten her entgegen. Diese Zeit muß also geschaffen werden, und alles, was dahin strebt, die Schüler zu Atem kommen zu lassen vor der massenhaften Mitteilung von Unterrichtsstoff, dient unmittelbar unserem Zwecke. Ein hoher Regierungsbeamter äußerte vor einiger Zeit, er halte die Handfertigkeitsbewegung für den besten Keil, der in den Überbürdungsstoff hineingetrieben werde. Das mag sein; heutzutage hält vielleicht mancher die Hartwich'schen Bestrebungen für die Körperpflege für einen noch besseren Keil. Aber warum sollen sich die Kämpfer nicht vereinigen zu gemeinsamem Sturmlauf? Gilt es, eine Festung zu erobern, so dürfen die Gegner nicht der eine heute, der andere morgen zum Kampfe vorgehen, sondern sie müssen zusammen arbeiten. Wir sollten nicht nur getrennt marschieren, sondern vor allem auch vereint schlagen. Wir müssen in den Schulreformvereinen, in den Ver-

einen für Körperpflege, in den Vereinen für Ferienkolonien u. s. w. u. s. w. unsere Bundesgenossen erkennen und sie auffordern, auch ihrerseits für unsere Zwecke mit einzutreten, damit endlich die tiefgehende Dissonanz zwischen den Anforderungen des Lebens und der Schule nicht mehr bloß in stummer Resignation als etwas unabänderliches hingenommen werde. Also ein bewußtes Hand in Hand gehen mit den anderen, auf eine Schulreform hindrängenden Bestrebungen möchte ich als ein Mittel, auf unserem Wege vorwärts zu kommen, empfehlen. Das, was uns einigt, ist das Bestreben, Raum zu schaffen für wichtige erzieherische Bestrebungen, die vor dem Übermaß des jetzt übermittelten Unterrichtsstoffes nicht aufzukommen vermögen. Ist dann die Bahn freier geworden, so werden wir uns mit unseren Kampfgenossen leicht über die schöne Beute verständigen, denn unser letztes Ziel ist ja dasselbe: die Heranbildung eines tüchtigen, geistig und körperlich starken, willenskräftigen Geschlechtes.

So lange uns nun die Schule verschlossen bleibt, müssen wir den Werkstattunterricht außerhalb derselben mit allem Eifer pflegen. In den Schülerwerkstätten sammeln wir unsere Erfahrungen über die zukünftige Methode des Arbeitsunterrichts, hier vereinigen sich die Lehrer, welche für die Erziehung zur Arbeit eintreten wollen, hier findet der so fruchtbare Austausch zwischen dem Handwerksmeister und dem in der Schulpraxis stehenden Lehrer über die technische und die pädagogische Seite des Handfertigkeitsunterrichts statt, und hier erreicht man endlich auch am einfachsten und natürlichsten die Vorbildung tüchtiger Lehrer für den Handfertigkeitsunterricht. Ist so die neben der Schule stehende freie Werkstatt die rechte Pflanzschule für den Handfertigkeitsunterricht, so ist leicht zu ermessen, wie wichtig die Pflege derselben ist. Wir müssen mit allen Kräften darnach streben, die Schülerwerkstatt zu einer volkstümlichen Einrichtung zu machen. Hier müssen die Knaben den Zauber der praktischen Arbeit an sich spüren, der jeden befängt, welcher sich ihr ernstlich hingiebt; an dem Werktisch muß sich unsere mit geistiger Nahrung übersättigte Jugend wieder ein frisches, fröhliches Gemüt erarbeiten und die Eltern müssen mit Staunen die Umwandlung des alt-

bärtigen, blasierten Schülers in einen frischen Jungen erfahren, der mit gesunden Sinnen die Welt, die ihn umgiebt, beobachtet, während er früher stumpf und gelangweilt daherschlich. Es muß selbstverständlich werden, daß der theoretische Schulunterricht in der Schülerwerkstatt durch praktische Beschäftigung ergänzt werde, daß zu dem Bücherwissen die Erfahrung trete, dann wird auch die Zeit kommen, wo es mit dem Werkstattunterricht geht, wie es mit dem Turnwesen gegangen ist. Die Schule hatte die körperliche Erziehung vernachlässigt, die Turnerei sorgte außerhalb derselben für die Ausfüllung der Lücke, und streitlos, gleichsam wie von selbst, wurde eines Tages das Turnen ein Glied des Unterrichtsorganismus. Darum meine ich, daß alle Thätigkeit, die für die Weiterentwickelung der jetzigen Schülerwerkstatt aufgewendet wird, unmittelbar dem letzten Ziele der Handfertigkeitsbewegung näher führt. — Die nächste Sorge besteht natürlich darin, den Schülerwerkstätten eine zahlreiche Schar geeigneter Schüler zuzuführen. Auch wir in Leipzig haben von vornherein unser Absehen auf die Heranziehung einer großen Schülerzahl gerichtet. Die Mittel zur Erreichung unseres Zwecks waren die gewöhnlichen: öffentliche Bekanntmachungen, Besprechungen in der Localpresse, Vorträge und Ausstellungen. War nun auch der Erfolg unserer Bemühungen in Anbetracht der entgegenstehenden Hindernisse ein erfreulicher zu nennen, und wurde unsere Schülerwerkstatt auch seit ihrem Bestehen von Hunderten von Schülern besucht, so waren unsere Wünsche damit doch nicht erfüllt und wir überlegten daher, was zu thun sei, um unserem Unternehmen einen breiteren Raum zu verschaffen. Wir fanden, daß unsere Mittel nur deswegen nicht einen noch reicheren Erfolg hervorriefen, weil wir uns immer nur an die Eltern, nicht aber an die eigentlichen Interessenten, an die Knaben selbst gewendet hatten. Die Zeitungsartikel wurden von den Eltern gelesen und beiseite gelegt, die Vorträge gehört und — vergessen. Wir faßten also den Entschluß, die für praktische Beschäftigung so leicht empfänglich zu machende Jugend selbst anzureden. Herr Zeicheninspektor Flinzer, ein Mitglied unseres Vorstandes, skizzierte in einer Zeichnung das frische Treiben einer Schülerwerkstatt, ich schrieb den Text dazu, und so entstand ein Aufruf, den wir in 7000 Exem-

plaren herstellen ließen und in den Schulen zur Verteilung brachten.

Derselbe lautet:

An Leipzigs Schüler.

Paßt auf, was hier gesagt wird; es geht jeden richtigen Jungen an.

Jeder von euch, der einmal ein ganzer Mann werden will, schaut nicht nur gern dem fleißigen Handwerker auf die Finger, sondern möchte selbst mit Hammer und Zange, mit Hobel und Säge, mit Feile und Lötkolben, mit dem Modellierholz und dem Schnitzmesser hantieren. Dazu findet ihr nun gute Gelegenheit in der Schülerwerkstatt.

Nicht zu Handwerkern sollt ihr hier vorgebildet werden, denn dazu würden die kurzen Mußestunden nicht hinreichen, sondern geschickter sollt ihr werden und anstelliger, als ihr zumeist seid. Wie viele von euch können einen Nagel gerade in die Wand schlagen, ohne sich dabei auf die Finger zu klopfen? Wie viele können einen Drachen bauen, der Gleichgewicht hat und hoch in der Luft steht? Wie viele können sich, wenn am Schlittschuh das Eisen locker geworden ist, selbst helfen und müssen nicht zum Zeugschmied laufen? Ja die meisten können nicht einmal einen Bleistift ordentlich spitzen oder ein Buch richtig einschlagen.

Da laßt ihr euch zu Weihnachten einen Werkzeugkasten schenken und stellt ihn nach ein paar verunglückten Versuchen in die Ecke zum Verrosten und Verstauben. Oder ihr probiert es mit Laubsägearbeiten. Da werden ein paar Dutzend Sägeblätter zerbrochen und dann, wenn das geschmacklose Muster herausgequält ist aus dem Cigarrenkistendeckel, dann schafft ihr die zerbrochenen Stücke zum Tischler, daß er sie wieder leime und das wichtigste an der ganzen Arbeit thue: das Zusammensetzen. Das verschenkt ihr nachher als euer Werk!

Es ist nicht anders, ihr Knaben; die meisten von euch können ihre Hände nicht ordentlich brauchen. Statt sich zu tummeln und auch einmal zuzugreifen, hocken sie zu Haus und peitschen ein Buch nach dem andern durch. Gilt es aber einmal Hand anzulegen, so wissen sie sich nicht aus drei Bäumen herauszufinden. Was würde mit euch geworden sein, wenn ihr an Robinsons Stelle gewesen wäret? Vielleicht hättet ihr müssen elendiglich verkommen.

Das sollte nicht so bleiben. Sind die Schularbeiten fertig und macht die Familie keinen Anspruch an ihn, so geht der rechte Junge im Sommer auf den Spielplatz und ins Schwimmbad, im Winter auf die Eisbahn und an den Werktisch. Möge er sich hier nach langem Sitzen über den Büchern an der Hobelbank tüchtig ausarbeiten, oder möge er die Freude am Schönen, die der Zeichenunterricht in ihm

geweckt hat, beim Modellieren oder Holzschnitzen weiter pflegen, möge er sich für seine einfachen physikalischen Experimente Apparate bauen, oder für die Lieben daheim kleine, sinnige Gaben schaffen, immer wird es ihm eine wahre Herzenslust sein, wenn draußen das Winterwetter tobt und die Abende lang werden, in fröhlicher Gemeinschaft mit anderen hier in der traulichen Werkstatt emsig zu schaffen. Und solche Freude haben seit drei Jahren schon Hunderte von Knaben bei uns gefunden.

Wem es daher zu Haus an gutem Werkzeug und am gehörigen Raum zum Hantieren, an Arbeitsmaterial und der nötigen Anweisung fehlt, der gebe seinen Eltern ein herzlich gutes Wort und bitte sie um die Erlaubnis, die Schülerwerkstatt in der alten Thomasschule besuchen zu dürfen. Der Beitrag zu den Kosten, der gezahlt werden muß, ist nicht zu hoch und arme Schüler erhalten Freistellen. Keiner, der sich gut beträgt und den rechten Willen hat, sein Bestes zu leisten, wird ausgeschlossen. Die aber, welche von vornherein die neue Sache mit Eifer ergreifen, nach ein paar Wochen jedoch, wenn die Arbeiten schwieriger werden, vielleicht wegen Zahnschmerzen zu fehlen anfangen, brauchen gar nicht erst zu kommen.

Schiller sagt im Wilhelm Tell: „Ein rechter Schütze hilft sich selbst," und weiter: „Früh übt sich, was ein Meister werden will;" darum ihr Jungen, nützet die Gelegenheit, die euch geboten wird.

Der Vorstand der Schülerwerkstatt.

Mit diesem Aufruf erzielten wir einen durchschlagenden Erfolg. In meiner Hand befanden sich bald 550 Anmeldungen zu den Schülerkursen; so wurden aus den während des Sommerhalbjahres arbeitenden 4 Abteilungen mit einem Schlage deren 25, und die Zahl der Kursleiter unserer Schülerwerkstatt erhöhte sich auf 16. Es ist darum wohl nicht unbescheiden, wenn ich in unserm Aufrufe ein wirksames Agitationsmittel für den Handfertigkeitsunterricht sehe und ihn unseren Strebensgenossen zur Benutzung empfehle. Die Zinkographie der Handzeichnung Fedor Flinzers steht jedem Verein für Handfertigkeitsunterricht zur Verfügung, ebenso sind die Schablonen für die Kolorierung noch vorhanden, und auch der Text würde nach den entsprechenden Veränderungen von den verschiedenen Komitees zu ihren Zwecken benutzt werden können. Es will mir nach unseren Erfahrungen scheinen, als ob dadurch ein Mittel gegeben wäre, um mit verhältnismäßig sehr geringen Opfern unsere Sache allerwärts erheblich zu fördern.

Eine dritte wichtige Agitationsfrage betrifft die Vorbildung der Lehrer für den Handfertigkeitsunterricht. Es gibt hierfür drei Wege, deren jeder seine besonderen Vorzüge und Nachteile hat. Der erste Weg führt zur Abhaltung von etwa sechswöchigen Kursen, wie sie in Emden und Dresden stattgefunden haben. Es ist ein großer Vorzug dieser Kurse, daß hier der Lehrer einmal völlig in der praktischen Arbeit aufgeht, daß er ganz und gar in die Handfertigkeitsbestrebungen eingetaucht wird. Allerdings darf nicht behauptet werden, daß eine gründliche und abschließende Ausbildung in dieser Zeit, namentlich in mehreren Fächern zugleich möglich ist. Diese Kurse vermögen die Lehrer sehr wirksam zu weiterem Streben anzuregen, sie recht gut in die praktische Arbeit einzuführen, aber eine völlige Ausbildung können sie ihnen nicht geben. Trotzdem ist es geradezu erstaunlich, was einigermaßen geschickte Lehrer unter tüchtiger Leitung auch in solcher kürzeren Zeit zu leisten vermögen. Freilich fordern diese Kurse Trennung des Lehrers von seiner Familie auf längere Zeit, einen für viele nicht erschwinglichen Kostenaufwand für den Aufenthalt in einer größeren Stadt, und außerdem setzen sie voraus, daß der Lehrer nicht nur seine Ferien opfert, sondern wohl auch noch von der ihm vorgesetzten Behörde über die Ferien hinaus Urlaub erhält. Dies ist aber selbst bei vorhandener Geneigtheit der Behörde da nicht möglich, wo sich die Schwierigkeit der Stellvertretung nicht überwinden läßt. Und so mag es sich oft treffen, daß gerade die tüchtigsten Kräfte durch solche pecuniäre und dienstliche Schwierigkeiten der Handfertigkeitssache entzogen bleiben. Anders verhält es sich mit dem Wege, den wir in Leipzig seit Jahren gegangen sind, indem wir neben den Schülerabteilungen zugleich auch Lehrerkurse, die von tüchtigen Fachmännern geleitet werden, eingerichtet haben. Hier behalten die Lehrer ihre Ferien, sie bleiben in ihrem Amte und bedürfen keines Urlaubes, und die von ihnen geforderten Opfer an Zeit und Geld sind verschwindend gering. Bei uns z. B. beträgt das Honorar im ersten Halbjahr 5 Mark für einen, $7^1/_2$ Mark für zwei und 10 Mark für drei und mehr Kurse; im zweiten Halbjahr jedoch nur die Hälfte. Die wenigen Stunden Zeit aber, die die Lehrer in heiterem collegialem Verkehr der Schülerwerkstatt widmen, bedeuten gar kein Opfer für sie, an der

körperlichen Arbeit erholen sie sich vielmehr von den geistigen Anstrengungen ihres Berufes. In diesen Lehrerkursen nun vereinigen sich nur diejenigen, welche Lust und Liebe zur Sache mitbringen, dazu wählen sie sich die Fächer, die ihnen anziehend erscheinen und in denen sie etwas zu leisten vermögen. Besonders eifrige Mitglieder richten es freilich auch so ein, daß sie nacheinander alle Arbeitskurse durchmachen. Was in den sechswöchigen Lehrerkursen auf einen kurzen Zeitraum zusammengedrängt erscheint und wofür dort große Opfer gebracht werden müssen, das vertheilt sich hier auf eine längere Dauer so, daß die aufzubringenden Opfer fast unmerkbar geworden sind. Besonders wichtig erscheint mir aber auch der dauernde Verkehr zwischen den Lehrern und dem Handwerksmeister, welcher auf solche Weise herbeigeführt wird. Hier entwickelt sich zwischen dem Pädagogen, der da weiß, worauf es der Schule ankommt, und dem Fachmann, der die Arbeit technisch beherrscht, ein Gedankenaustausch, der für die allmähliche Bildung einer Methode des Handfertigkeitsunterrichts ungemein fruchtbar ist. Gewinnen nun daneben die Schülerkurse mehr und mehr Ausdehnung, so erhalten die durch die Handwerksmeister ausgebildeten Lehrer sogleich Gelegenheit, in die Praxis des Handfertigkeitsunterrichts einzutreten, wie dies bei uns gegenwärtig mit 12 Lehrern der Fall ist. Thun sich dieselben dann noch zu gemeinsamen Beratungen über methodische Fragen zusammen, werden von ihnen der Reihe nach Probelectionen nach sorgfältiger Vorbereitung mit daran sich schließender Kritik gehalten, so ist damit auf dem natürlichsten Wege ein Handfertigkeitsseminar geschaffen, ohne daß es dazu bedeutender Aufwendungen von seiten der Behörden bedürfte. Der stete Wechselverkehr zwischen Handwerk und Schule, die Verbindung von Lehrer- und Schülerkursen, die zusammengehören, wie das Seminar und die Übungsschule, erscheinen mir von höchstem Werte für die Entwickelung des Handfertigkeitsunterrichts, und so halte ich für das gegenwärtige Entwickelungsstadium unserer Angelegenheit diese Vorbildung von Handfertigkeitslehrern für sehr geeignet. Freilich taugt sie nur für größere Städte, und es muß daher für die Lehrer auf dem platten Lande in anderer Weise gesorgt werden. Dies ließe sich außer durch Ferienkurse auch durch die Einführung

des Handfertigkeitsunterrichtes in die Seminarien erreichen. Meines Erachtens sollten die Seminare schon an und für sich, weil sie Internate sind, die praktische Arbeit pflegen, ganz unbekümmert darum, ob die Seminaristen später Handfertigkeitslehrer werden oder nicht. Die jungen Seminaristen bedürfen schon um ihrer körperlichen Entwickelung willen notwendig des Gegengewichtes physischer Anstrengung gegen ihre geistige Arbeit. Sind auch Unterrichtsstunden wie Arbeitszeit noch so reichlich bemessen, immer bleibt den jungen Leuten, namentlich an den langen Winterabenden, viel Zeit übrig, die sie nicht auch noch über den Büchern zubringen sollten. Wie mir berichtet worden ist, werden diese Stunden wohl auch stellenweise in nicht ganz vorschriftsmäßiger Weise benutzt. Hier wäre meiner Ansicht nach die körperliche Arbeit ein wahrer Segen, und ich halte demnach schon aus diesem Grunde die Einführung der praktischen Beschäftigung in die Seminare für äußerst wünschenswert. Freilich haben wir dies nicht in der Hand, sondern müssen warten, was von Seiten der Behörden dafür geschieht. Doch möchte ich, da einmal die Rede davon ist, auf zwei sehr wichtige Punkte hierbei aufmerksam machen. Der eine betrifft die Wahl der Handwerker, welche diesen Unterricht erteilen sollen, und von deren richtiger Wahl alles abhängt. Nimmt man den ersten besten Handwerker, der nicht aus seiner Praxis das pädagogisch Verwertbare auszusondern vermag, der nicht im Stande ist, über sein technisches Können Rechenschaft zu geben und es andere zu lehren, der vielleicht jene Stunden, die von den Schülern gern zu Versäumnissen oder zu Allotriis verwendet werden, nur als eine Quelle für Nebeneinnahmen ansieht, so ist die ganze Angelegenheit von vornherein verfehlt. Man muß ja bedenken, daß hier ein Autoritätsverhältnis zwischen dem Handwerksmeister und dem jungen Seminaristen statt des freien Verkehrs besteht, der sich in der Schülerwerkstatt zwischen dem Meister und dem im Amte stehenden Lehrer entwickelt, und es liegt auf der Hand, daß auf diese Dinge bei der Wahl sorgfältig Rücksicht genommen werden muß. Deswegen dürfte es sich empfehlen, die probeweise Einführung des Handfertigkeitsunterrichts nur an solchen Seminaren anzustreben, welche sich in größeren Städten befinden, weil hier eher die Möglichkeit vorhanden ist,

unter der großen Anzahl der zur Verfügung stehenden Handwerker in jeder Weise geeignete Männer ausfindig zu machen Insbesondere möchte ich raten, das Augenmerk auf solche Meister zu richten, welche sich bereits durch die Ausbildung tüchtiger Lehrlinge bewährt haben. — Ein anderer wichtiger Punkt ist die Frage der obligatorischen Einführung, gegen die ich mich ganz entschieden erklären möchte, weil auch hierdurch alles verdorben werden könnte. Zwingt man alle zur praktischen Arbeit Unlustigen und Ungeschickten dazu, an dem Arbeitsunterricht theilzunehmen, so erschwert man dem Kursleiter seine keineswegs leichte Aufgabe auf unnötige Weise, und mit dem eifrigen Vorwärtsstreben der Schüler wird es in der Werkstatt bald vorbei sein. Gerade das halte ich an den Lehrerkursen der freien Schülerwerkstatt für so wertvoll, daß sich nur die, welche wirklich Lust und Liebe und Aufopferungsfähigkeit für die Sache besitzen, in ihnen vereinigen, und dieses Vorteils sollte man sich auch bei einer etwaigen Einführung auf dem Seminar nicht begeben.

Ich komme nun endlich zu dem vierten und letzten Punkte, den ich als ein Mittel, um vorwärts zu kommen auf unserem Wege, vorschlagen möchte. Er besteht in der so dringend notwendigen Abhilfe des schwer empfundenen Mangels an mustergiltigen Vorlagen für den Arbeitsunterricht. Bereits im vorigen Jahre hat das deutsche Centralkomitee eine Kommission mit der Aufgabe betraut, ein solches Vorlagenwerk zu schaffen. Herrn Professor zur Straßen wurde die Führung der Geschäfte dieses Ausschusses übertragen, welchen mit ihm die Herren Directoren der Kunstgewerbemuseen von Berlin und Dresden, Grunow und Hofrath Graff, sowie Herr von Schenckendorff in Görlitz und ich bilden sollen. Am 1. October vorigen Jahres hat nun auch eine Sitzung dieser Kommission stattgefunden, in welcher der Plan des Unternehmens festgestellt wurde. Darnach hat sich ferner ein leistungsfähiger Verleger bereit erklärt, das Werk in guter Ausstattung erscheinen zu lassen und in den Buchhandel einzuführen. Eine kleine Meinungsverschiedenheit ergab sich im Schoße der Kommission darüber, ob man das Werk auf eine ganz bestimmte kleinere Anzahl von Vorlegeblättern für die Papparbeiten, Tischlerei, Holz- und Metallarbeiten beschränken, oder nicht vielmehr

ein Repertorium schaffen sollte, in welchem nacheinander die praktischen Bestrebungen der verschiedenen Arbeitsschulen, wie die Modellierarbeiten von Görlitz und Leipzig, die Holzschnitzerei von Bücking in Bremen, die Slöjdarbeiten Salomons in Nääs, die geographischen Reliefs von Beust in Zürich u. s. w. u. s. w. zur Darstellung kommen sollten. Nach dieser letzteren Meinung, welche ich in dem Ausschuß vertrat, sollte in dem neuen Unternehmen ein Centralorgan für die Praxis des Handfertigkeitsunterrichts geschaffen werden, so wie wir es bereits im Nordwest für die theoretischen Auseinandersetzungen besitzen. Mich dünkt jedoch, beide Pläne schließen sich nicht aus, sondern lassen sich sehr gut vereinigen. Zunächst sollte man Hand anlegen an die Herausgabe jener oben erwähnten engbegrenzten Sammlung von Mustervorlagen; ist das geschehen und gewinnt das Unternehmen Boden, so wird sich das Bedürfnis nach einer Erweiterung von selbst, Befriedigung heischend einstellen. Leider muß ich nun berichten, daß wir wegen Überhäufung unseres Herrn Vorsitzenden mit äußerst dringenden Arbeiten über diese Anfangsstadien nicht hinausgekommen sind. Gleichwohl ist es meine Überzeugung, daß wir die Sache nicht fallen lassen dürfen, und daß die Inangriffnahme dieser Arbeit unbedingt nötig ist, wenn wir auf unserem Wege weiterkommen wollen. Deswegen halte ich es für meine Pflicht, in dieser Versammlung, welche die Mittel zur Förderung des Handfertigkeitsunterrichts berät, die Befriedigung dieses allen Arbeitsschulen am nächsten liegenden Bedürfnisses von neuem anzuregen.

Das sind meine Vorschläge für unsere Thätigkeit. Ich fordere also ein enges Zusammengehen mit verwandten schulreformatorischen Bestrebungen, sorgfältige Pflege der außerhalb der Schule stehenden Arbeitsschulen, Fürsorge für die Ausbildung tüchtiger Lehrkräfte und Herstellung mustergiltiger Vorlagen für den Handfertigkeitsunterricht. Entschließen wir uns, nach diesen Richtungen hin kräftig Hand an's Werk zu legen, so wird die heutige Zusammenkunft eine segensreiche Weiterentwickelung unserer Sache zur Folge haben.

Der gegenwärtige Stand

des

Handfertigkeitsunterrichts

in

Deutschland.

Bericht,

erstattet

an das Unterrichtsministerium von Neuseeland,

1885.

Vielwisserei belehrt den Geist nicht.
Heraklit.

Verlaß dich darauf, daß eine Stunde Arbeit deinen Zögling mehr Dinge lehren wird, als er nach einer tagelangen Auseinandersetzung im Gedächtnis behalten würde. Rousseau.

Aufgefordert, im Interesse der Einführung des Arbeitsunterrichts in die öffentlichen Schulen Neuseelands Auskunft über die Erziehung zur Arbeit in Deutschland zu geben, will ich im Folgenden versuchen, die Beobachtungen, die ich seit dem Beginn der Bewegung für den Handfertigkeitsunterricht zu machen Gelegenheit hatte, in völlig objektiver Weise zusammenzufassen und so die Summe der Erfahrungen zu ziehen, die ich während einer Zeit von $5\frac{1}{2}$ Jahren gesammelt habe, in denen ich in der Bewegung mitten inne stand und unausgesetzt thätig war, den Arbeitsunterricht theoretisch und praktisch zu fördern.

Die Bewegung, welche gegenwärtig die pädagogischen Kreise Deutschlands, Oesterreichs, Frankreichs, Hollands, Belgiens, der Schweiz, Dänemarks, Schwedens, Norwegens und Rußlands (insbesondere der Ostseeprovinzen und Finlands) in hohem Maße ergriffen hat, ist aus zwei Ursachen hervorgegangen, aus einer pädagogischen und einer industriellen.

Die Bestrebungen für eine Reform des einseitig theoretischen Unterrichts, der vorwiegend dem Gedächtnis Kenntnisse einpfropfen möchte, sind sehr alt. Sie gehen in Deutschland zurück bis auf die Zeit der Reformation; denn schon Martin Luther, der Begründer des Protestantismus und des deutschen Volksschulwesens, beschäftigte sich nicht nur selbst in seinen Mußestunden mit praktischen Arbeiten wie der Drechselei, sondern betonte auch in seinem

Schreiben „an die Bürgermeister und Ratsherren von allerlei Städten in deutschen Landen“ energisch, daß die Schulen nicht um ihrer selbst willen da seien, sondern für das Leben erziehen müßten, und er verlangte, daß man die Jugend nicht blos zur Gelehrsamkeit, sondern auch so solchen Fertigkeiten heranbilde, deren man im Haus und in der Familie, in der Gemeinde und im Staate bedürfe. Aber erst der pädagogische Realismus des 17. Jahrhunderts nahm die Handarbeit als Erziehungsmittel in sein pädagogisches System auf. Amos Comenius (1592—1656) ist es hier vor allem, der in seiner Didactica magna der Handarbeit das Wort redet. Die Schulen sollen nach seinem Willen „Werkstätten sein, erdröhnend von Arbeit.“ Er sagt, daß nach psychologischen Gesetzen die Beschäftigung mit den Sachen der mit den Worten (der Realismus dem Verbalismus) vorangehen müsse, und empfahl deshalb den Anschauungsunterricht statt der bloßen Bezeichnung durch Worte; er wollte vor allem erst die Sinne geübt wissen. Indem er auf den alten Spruch hinwies: mens sano in corpore sano, verlangte er Spiele und Leibesübungen für die lernende Jugend, und kam endlich auch auf die Idee zurück, die schon Luther angeregt hatte, daß nämlich der Schulunterricht zu seiner Ergänzung der praktischen Arbeit bedürfe. Das Gleiche verlangt Comenius von den höheren Schulen; auch hier soll neben den Sinnen, dem Gedächtnis, dem Verstande, der Sprache, dem Geiste und dem Herzen auch die Hand immer mehr verfeinert werden. Ausdrücklich verlangt er, daß aus den Schulen „thätige Zöglinge“ hervorgehen, „zu allem bereite, geschickte und fleißige Leute, denen dereinst jedes Geschäft des Lebens sicher anvertraut werden kann.“

Später vertrat dieselbe Idee, der Schule eine mehr praktische Richtung zu geben, in glänzender Weise der englische Philosoph John Locke in seinem Buche: Gedanken über Erziehung, London 1693. Hier befürwortete Locke die Aufnahme der Handarbeit in die Erziehung besonders durch den Hinweis auf die dadurch gewonnene Erholung des Geistes und Kräftigung des Körpers, er läßt daneben aber auch den fördernden Einfluß nicht außer acht, den mechanische Beschäftigungen auf die Anstelligkeit und Geschicklichkeit des Zöglings ausüben und kommt endlich auch darauf zu

sprechen, daß die Arbeit, indem sie vom Müßiggang und dessen Verführung abhalte, auch die sittliche Erziehung zu unterstützen geeignet sei. Nach ihm kämpft Jean Jacques Rousseau in seiner epochemachenden Schrift: „Emil oder über die Erziehung" für die Einfügung der Handarbeit in den Erziehungsplan. Er sieht in ihr vor allem ein Bildungsmittel für die geistige Entwickelung des Kindes und stellt die praktische Thätigkeit ganz und gar in den Dienst des Unterrichts. Hier wird der Zögling nicht theoretisch belehrt, sondern dasjenige, was in seinen geistigen Besitz übergehen soll, muß er sich durch eigene Erfahrung selbstthätig erwerben. Als ein Hauptmittel hierzu betrachtet Rousseau die Handarbeit. „Unbestreitbar erhält man von den Dingen, die man auf diese Weise von selbst lernt, klarere und sichrere Begriffe, als von denjenigen, die man durch Unterricht von anderen sich aneignet." Er vergleicht den Geist, der statt selbst zu denken und zu erfinden, nur alles aufnimmt was ihm geboten wird, und der dadurch in Unthätigkeit erschlafft, dem Leibe eines Menschen, der immer von anderen von Kopf zu Fuß bekleidet und bedient und von seinen Pferden gezogen wird, bis er am Ende die Kraft und den Gebrauch seiner Gliedmaßen verliert. „Wenn ich ein Kind," sagt Rousseau, „anstatt es an Bücher zu fesseln, in einer Werkstatt beschäftige, so arbeiten seine Hände zum Nutzen seines Geistes." Eine Stunde Arbeit, behauptet er, werde den Knaben mehr Dinge lehren, als er aus einer tagelangen Auseinandersetzung im Gedächtnis behalten würde. Es ist darum die Handarbeit für Rousseau nicht blos von Bedeutung als praktische Vorbereitung für das künftige Leben des Zöglings, sondern vor allem ein wertvolles Mittel zur Entwickelung seiner geistigen Kräfte.

Planmäßig und nicht in bloßen Worten, sondern mit der That wurde dann der Handfertigkeitsunterricht eingeführt durch Christian Gotthilf Salzmann (1744—1811), dem Begründer der berühmten, jetzt über 100 Jahre bestehenden Erziehungsanstalt Schnepfenthal in Thüringen. „Ich glaube," sagt er, „daß zu einer guten Erziehung gefordert werde, daß die Kinder recht ernstlich körperliche Arbeit thun. ..... Denn körperliche Kraft haben wir doch alle; warum wollen wir denn, durch Vernach-

läſſigung ihrer Übung, ſie verroſten laſſen? Sind denn nicht die vornehmſten Werkzeuge des Menſchen ſeine Hände? Kann man wohl glauben, daß ſein Geiſt vermögend ſei, ſeine mannigfaltigen Kräfte zu äußern, wenn ſeine beſten Inſtrumente verroſtet, wenn ſeine Hände unbrauchbar ſind? Wo lebt der Vornehme, der dafür Bürge werden könnte, daß er nie in die Umſtände geraten werde, wo er ſeine eigenen Hände brauchen muß? Und wie ſchrecklich muß alsdann ſeine Lage ſein, wenn er Hände nötig hat und ſie ihm doch fehlen!"

In ſeinem berühmten „Ameiſenbüchlein" ſagt er über die praktiſche Arbeit der Kinder: „Das Selbſtverfertigen, anfangs von allerlei Spielwerk und in der Folge von wirklich nützlichen Werkzeugen und Geräten, iſt ein ſo nützliches und angenehmes Geſchäft, daß ich es zu einer unerläßlichen Forderung an alle Anſtalten, wo die Kinder zweckmäßig erzogen werden ſollen, mache, daß ihnen Anleitung und Gelegenheit zum Selbſtverfertigen gegeben werde.

Erſtlich wird ihr Thätigkeitstrieb befriedigt und allen den Ausſchweifungen, die aus dem gehemmten Thätigkeitstriebe zu entſpringen pflegen, iſt damit auf einmal vorgebeugt. Zweitens befinden ſich die Kinder dabei ſo wohl; denn iſt denn das nicht das reinſte, innigſte Vergnügen, wenn man gewiſſen vorgeſetzten Zwecken ſich immer mehr nähern kann und ſie endlich ganz erreicht? Jetzt iſt das Schiff fertig, an dem die Kleinen ſeit einiger Zeit arbeiteten — jetzt wird es vom Stapel gelaſſen — wird auf den Bach gebracht, auf dem es nun ſegeln ſoll. Mit welchem Frohlocken geſchieht es! So etwas müßt ihr ſelbſt geſehen haben, lieben Freunde, um Euch zu überzeugen, wie ungemein wichtig es ſei, Kindern Gelegenheit zu geben, ſelbſt etwas zu verfertigen. Drittens werden dabei ſo viele Kräfte geübt. Der Geiſt, der bei der ſonſt üblichen Lehrart immer dreſſiert wird, nach fremden Vorſchriften zu handeln, lebt dabei auf, faßt eigene Ideen und erfindet Mittel, ſie auszuführen. Das Auge übt ſich, die Größen zu meſſen, um jedem Teile des auszuführenden Werkes das nötige Verhältnis zum Ganzen zu geben, und die Muskeln der Hände werden auf ſo verſchiedene Art geübt, daß ſie hernach bei den mannigfaltigen Vorfällen des menſchlichen Lebens, in den Ver-

legenheiten, in die man oft gerät, sich selbst zu helfen im stande sind, ohne daß sie immer nötig haben, zu fremder Hilfe ihre Zuflucht zu nehmen. Ein Mann, der seinen Händen nicht mancherlei Geschicklichkeiten in der Jugend erworben hat, ist nur ein halber Mann, weil er beständig von anderen Leuten abhängig ist."

Aber es kommt hier nicht darauf an, eine Geschichte des Arbeitsunterrichts zu schreiben. In Bezug hierauf möchte ich vielmehr auf die beiden Schriften verweisen: Rißmann, Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland. Gotha 1882, und Johannes Meyer, die geschichtliche Entwickelung des Handfertigkeitsunterrichtes. Berlin 1883. Nur das wollte ich nachweisen, daß die Idee, die Kinder durch die Arbeit zu erziehen, bereits alt und keineswegs nur eine Modesache ist. Wer die Geschichte der Pädagogik kennt, der weiß, daß die Forderung, die Selbstthätigkeit des Kindes in den Dienst der Erziehung zu nehmen, immer und immer wiederkehrt und daß die Frage nicht eher von der Tagesordnung verschwinden wird, als bis sie gelöst ist. Insbesondere geht durch das deutsche Schulleben von früh an der Zwiespalt zwischen einer einseitig theoretischen Richtung, die das Erlernen von Kenntnissen zur Hauptsache macht und die praktischen Anlagen des Menschen brach liegen läßt, und einer anderen realistischen Richtung, welche auf diese Einseitigkeit aufmerksam macht und die Notwendigkeit hervorhebt, daß auch die praktische Seite der Menschennatur in der Erziehung berücksichtigt werden müsse. Immer wieder wird der Ruf nach Reform laut und immer wieder schnurrt das pädagogische Räderwerk in seinem alten Geleise fort. Diesmal aber scheint doch die Hoffnung berechtigt, als ob die Erkenntnis, daß eine völlig harmonische Menschenerziehung auch die Bildung des Auges und der Hand verlange, durchdringen werde. Der gute Gedanke wird diesmal so leicht nicht wieder verloren gehen, einmal weil er eine große Menge begeisterter Kämpfer gefunden hat, dann auch, weil diesmal nicht in einem Lande allein die Idee gepflegt wird, sondern weil zum ersten male, vielleicht bedingt durch den erleichterten Verkehr unter den Völkern, der Handfertigkeitsunterricht zugleich in fast allen Kulturländern Wurzel geschlagen hat. In Frankreich ist der Arbeitsunterricht bereits in allen Volksschulen obligatorisch eingeführt;

in Schweden ist er an 700 Volksschulen facultativ mit dem Unterrichte verbunden und die Regierung unterstützt jede Schule mit Geldmitteln, die den Kindern Arbeitsunterricht erteilen will. Belgien, Holland, Nordamerika, Dänemark, Rußland, die Schweiz und Österreich-Ungarn gehen tüchtig mit der Einführung dieses Unterrichts vorwärts, auch in England, Italien und Spanien wird man auf ihn aufmerksam, in Afrika ist, und zwar in Blidah in Algerien, eine Handfertigkeitsschule eröffnet worden und in Japan hat die Regierung beschlossen, den Handfertigkeitsunterricht auf dem Lehrer-Seminar zu Tokio einzuführen. In Deutschland aber regt es sich allerorten; Lehrer, Handwerker und Volkswirte erörtern die Frage in der Tagespresse wie in der Fachlitteratur, auf Kongressen und in Vereinsversammlungen. Kurz, überall wird die Frage erörtert und, was ein wesentlicher Unterschied gegen früher ist, überall wird sogleich an die praktische Verwirklichung der Idee gedacht. So dürfte die weite Ausbreitung des Gedankens denselben diesmal vor dem Schicksal bewahren, leicht wieder vergessen zu werden.

Und noch ein anderer wichtiger Umstand ist es, der im Unterschied zu früher diesmal die Idee des Handfertigkeitsunterrichts siegreich sein läßt. Die Sache hat nicht nur eine pädagogische, sondern, wie ich anfangs hervorhob, auch eine industrielle, volkswirtschaftliche Seite. Auf der Wiener Weltausstellung 1873 sahen die Oesterreicher und die Deutschen, daß ihr Gewerbe zurückgeblieben sei und daß man Anstrengungen machen müsse, wenn man nicht hinter den anderen Völkern zurückbleiben wolle. Es wurden nun Fachschulen für die verschiedensten Gewerbe gegründet, aber es zeigte sich bald völlig klar, daß die den Fachschulen zugeführten Schüler für ihren Beruf bereits verdorben seien. Sie konnten nicht sehen und nicht zugreifen, sie vermochten nicht zu zeichnen und waren überaus unpraktisch. Mir selbst sagte ein hervorragender Kenner der österreichischen gewerblichen Verhältnisse, daß alle gewaltigen Anstrengungen, das Gewerbe und insbesondere das Kunstgewerbe in Oesterreich in die Höhe zu bringen, einem Koloß auf thönernen Füßen zu vergleichen seien, wenn nicht die Volksschule bereits die Zöglinge zu den Fachschulen besser vorgebildet entließe. Der Handfertigkeitsunterricht in der

Volksschule müsse die breite Basis sein, auf der sich die Hebung des Gewerbes aufbaue. Das ehedem so berühmte österreichische Kunstgewerbe sei nicht mehr konkurrenzfähig auf dem Weltmarkte, wenn nicht die Gelehrsamkeit, das tote Wissen zu Gunsten des lebendigen Könnens beschränkt werde. Bei uns in Deutschland haben wir ähnliche Erfahrungen gemacht. Es muß zugestanden werden, daß in unserm Volke eine übermäßige Wertschätzung der gelehrten Berufsarten Platz gegriffen hatte, und daß das Handwerk verachtet war. Die auf den Fabrikbetrieb gegründete Großindustrie hatte den kleinen Handwerker, der nicht im stande war, mit der Maschinenarbeit an Billigkeit zu konkurrieren, um das Brot gebracht. Die Preise waren immer tiefer herabgedrückt worden und so warf das Urteil des Professors Reuleaux, Generalkommissars des deutschen Reichs auf der Weltausstellung von Philadelphia 1876, über die Erzeugnisse der deutschen Industrie, daß sie billig und schlecht seien, mit einem Male ein grelles Licht auf unsere gewerblichen Verhältnisse. Durch den Mißerfolg der deutschen Industrie erkannte man mit einem male klar, daß unser Handwerk von der stolzen Höhe, auf der es früher gestanden hatte, herabgesunken sei. Und nicht allein, daß die deutsche Industrie billig und schlecht arbeite, sondern auch, daß das Kunstgewerbe Mangel an Geschmack zeige, wies Reuleaux schlagend nach. Man suchte bald nach den Gründen dieser traurigen Erscheinung und fand sie teils in dem Kampfe zwischen der Großindustrie und dem Handwerk, in welchem das letztere unterliegen mußte, in der raschen Einführung der Gewerbefreiheit, die mit einem Male die Schranken der Zünfte beseitigt hatte, in der aus der Übervölkerung hervorgehenden rücksichtslosen Konkurrenz, die zu Schleuderpreisen führte, welche die Solidität und Gediegenheit der Arbeit unmöglich machten, ferner in der Unkenntnis des Publikums, das bei seiner einseitigen Schulbildung den Wert tüchtiger Arbeit gar nicht zu schätzen vermochte und bei seinen Einkäufen nur nach der Billigkeit der Ware fragte, und man fand jene Ursachen endlich auch in dem Lehrlingswesen, über das die bittersten Klagen laut wurden. Die gebildeten Stände hielten ihre Söhne vom Handwerk zurück, denn die Arbeit der Hände war verachtet; die gelehrten Berufe waren überschätzt, die Beamten, ja die Schreiber selbst

sahen den ehrlichen Arbeiter über die Achsel an und nur die niederen Volksschichten führten dem Handwerke Nachwuchs zu, wenn sie es nicht vorzogen, die Kinder in die Fabrik zu schicken wo sie keine Lehrzeit durchzumachen hatten, sondern von Anfang an einen geringen Lohn bekamen. Die Handwerksmeister beklagten sich schwer über die Ungeschicklichkeit, über den Mangel an Anstelligkeit der ihnen zugeführten Lehrlinge, die in die Werkstatt zwei linke Hände mitbrachten und mit ihren Augen nicht zu sehen vermochten. Es war eine Menge halbverstandenes Wissen in ihren Köpfen, aber sie vermochten sich nicht aus drei Bäumen herauszufinden. Wenn dann aber auch andererseits Klagen über die Meister laut wurden, die sich um ihre Lehrlinge nicht, wie es früher geschehen war, ernstlich kümmerten, die die Kräfte derselben nur zu mechanischer Arbeit, wie z. B. zum Raddrehen, zum Besorgen von Wegen oder zu häuslichen Diensten ausnützten, so darf man sich nicht wundern, wenn das alles einen Handwerkerstand ergab, der nicht leistungsfähig war. Und jene unbrauchbaren Lehrlinge kamen aus Schulen, deren Erhaltung gar gewaltige Summen verschlangen und deren Unterrichtsziele sehr hoch gesteckt waren, so hoch, daß die Kinder geistig überbürdet und infolgedessen körperlich schlaff wurden; die Schulkrankheiten nahmen zu und die Statistik ergab traurige Resultate über die Zunahme der Kurzsichtigkeit unter den Schülern.

Angesichts dieser ganzen Sachlage mußte man auf Umkehr sinnen. Es ist heute jedem Denkenden klar, daß der alte Stand der kleinen Handwerker dem Untergange geweiht ist. Er muß den aussichtslosen Kampf mit der Großindustrie, die durch ihre Maschinen übermächtige Vorteile voraushat, aufgeben. Gegen die massenhaft durch die Maschine hergestellten Arbeitsprodukte vermag der mit der Hand arbeitende Meister nicht aufzukommen; es ist bedauerlich, aber es ist so. Auf diesem Gebiete zwar muß der Handwerker die Segel streichen, aber seine Zukunft blüht ihm im Kunstgewerbe. Stellt in der Buchbinderei die Maschine Einbanddecken für Massenauflagen her, so wird der geschickte Arbeiter sich in der geschmackvollen Herstellung von Prachtbänden, bei denen die Handvergoldung geschätzt wird, auszuzeichnen suchen; er wird sich des neuesten Zweiges der kunstgewerblichen Buchbinderei, der

Lederplastik bemächtigen, die nie und nimmer mit der Maschine hergestellt werden kann. Überall wo es mechanische Arbeit zu verrichten gilt, wird die Maschine über den Menschen siegen, er muß daher seine Arbeit durch die Kunst adeln und erheben, er muß aus der mechanischen eine individuelle Leistung machen, kurz, er hat seine Arbeit auf ein Gebiet zu verlegen, auf welches ihm die Maschine nicht folgen kann. Dieser Umschwung vermag sich aber nicht zu vollziehen ohne Mithülfe der Erziehung. Die Schule, die niedere wie die höhere, darf nicht einseitig das Wissen, sie muß auch das Können pflegen. Das Auge muß für den Genuß schöner Formen gebildet werden, die besseren Stände müssen Geschmack finden an den künstlerischen Gebilden, sie müssen das Kunstgewerbe schätzen lernen. Die Handwerker müssen aber eine Bildung erlangen, welche sie zu solchen individuellen Leistungen fähig macht. Dies kann jedoch, wie die Vorgänge in Österreich nach der Wiener Weltausstellung klar zeigen, nicht unmittelbar so geschehen, daß man für die einzelnen Kunstgewerbe Fachschulen begründet, während man die anderen öffentlichen Schulen in ihrer bisherigen Einseitigkeit fortarbeiten läßt, sondern diese große Reform muß auf der breiten Basis der Volksschule ruhen; hier müssen die Kinder sehen und ihre Hände gebrauchen lernen, hier müssen sie den Sinn für schöne Formen entwickeln und ihre Herzen mit Liebe zur Arbeit erfüllen. Dann erst wird die Thätigkeit der Fachschulen nicht in der Luft schweben, sondern auf breitem, festem Grunde ruhen.

Da nun, wie wir vorher sahen, aus der Schule selbst der Ruf nach der Einführung des Arbeitsunterrichts laut wurde, damit, abgesehen von allem Nutzen für das Gewerbe, die Erziehung des Kindes eine harmonische und allseitige werde, so kommen sich die idealen Wünsche der Erzieher und die praktischen Bedürfnisse des Gewerbes in glücklichster Weise entgegen. Die pädagogische Reformbewegung hat also diesmal in den Forderungen des praktischen Lebens, das von der Schule die Bildung von Auge und Hand ihrer Zöglinge dringend heischt, ihre beste Stütze, und man darf wohl daraus die Hoffnung schöpfen, daß der schon oft erhobene Ruf nach einer Reform der Schule diesmal nicht wieder ungehört verstummen wird. Denn es kommt ja noch hinzu, daß bei

der jetzigen Reformbewegung das eine Land durch die Konkurrenz des anderen verhindert wird, in seinem Streben nach vorwärts zurückzubleiben. Frankreich, in der klaren Erkenntnis vom Werte des Arbeitsunterrichts, hat denselben durch das Gesetz vom 28. März 1882 für alle Volksschulen obligatorisch gemacht. Ich bin in der Lage, die hohe Meinung, welche die französische Regierung und das Volk von dem Arbeitsunterrichte haben, in einer Rede nachweisen zu können, welche Herr Jules Ferry, der damalige Minister des öffentlichen Unterrichts, im Mai 1883 bei der Eröffnung der Nationalschule für höheren Volksschul- und Arbeitsunterricht zu Vierzon gehalten hat. Der Herr Minister sagte da unter anderem:

„Damit der Adel der Handarbeit nicht nur von denen, die sie ausüben, sondern auch von der gesamten Gesellschaft anerkannt werde, hat man das sicherste, das einzig praktische Mittel gewählt, man hat die Handarbeit in die Schule selbst eingeführt! Glauben Sie es nur, wenn der Hobel und die Feile ihren Platz neben dem Zirkel, der geographischen Karte und dem Geschichtsbuch, wenn sie einen Ehrenplatz eingenommen haben, und wenn sie der Gegenstand eines vernünftigen und systematischen Unterrichts sein werden, dann werden sehr viele Vorurteile absterben, viel Kastengeist wird verschwinden, der sociale Frieden wird sich auf den Bänken der Elementarschule vorbereiten und die Eintracht wird mit ihrem strahlenden Lichte die Zukunft der französischen Gesellschaft erhellen."

„Der Arbeitsunterricht, der hier erteilt werden wird, hat den ausgesprochenen Charakter, nicht Fachunterricht für irgend ein bestimmtes Handwerk zu sein: er wird Handfertigkeitsunterricht ohne Specialisierung sein; er wird die Hauptprincipien, auf denen alle Arbeiten beruhen, mitteilen; er wird z. B. die Kenntnisse, welche für die Metallarbeit und diejenigen, welche für die Holzarbeit nötig sind, in sich zusammenfassen. Während der drei Jahre, während deren die jungen Schüler von Vierzon die Arbeitsschule durchmachen, zwischen dem 12. und 16. Lebensjahre, werden sie leicht — die Erfahrung darüber liegt vor, das Programm steht fest, die Zeit für die Übungen ist von vornherein bestimmt — werden sie in den beiden grundlegenden Arten der Handfertigkeit, in der Metall- und Holzarbeit ausgebildet werden." — —

„Das ist es, meine Herren, was ich hier über den unterscheidenden Charakter und über das praktische Ziel der neuen Schule zu sagen hatte. Ich zögere nicht es auszusprechen, daß es eines der populärsten Werke ist, die man in jetziger Zeit vollführen kann, und ich füge hinzu, daß es ein eminent nationales Werk ist. Wir werden dahin gelangen, den Arbeitsunterricht, so wie wir ihn wünschen, zu organisieren; denn wir werden dabei außerordentlich durch den Impuls der öffentlichen Meinung unterstützt. Es giebt in Bezug auf diesen Punkt herrliche Zahlen, die ich Ihnen im Vorübergehen mitteilen will: der Arbeitsunterricht ist mit der Volksschule an mehr als einem Orte verbunden, in geringerer Ausdehnung, mit weniger Aufwand als in unserer Schule von Vierzon. Für eingerichtet, fest bestimmt und ernstlich durchgeführt kann man ihn in 400 Dörfern oder Hauptorten französischer Bezirke ansehen. Und seit welcher Zeit, meine Herren? Seit 1879."

„1870 gab es 40 höhere Volks- und Arbeitsschulen in Frankreich, welche ihr Entstehen mehr oder weniger zufällig dem guten Willen der Gemeindeverwaltungen und dem freien Verlangen der öffentlichen Meinung verdankten; und seit 1879 sind, ohne anderes Dazuthun, als daß man dem sich regenden guten Willen die Hand reichte, mehr als 400 auf französischer Erde geschaffen worden."

— — — „Ich habe endlich gesagt, daß in dieser Angelegenheit ein wichtiges wirtschaftliches Interesse in Frage kommt. Gewiß ist die französische eine große, arbeitsame Nation: sie hat auf den friedlichen Feldern der freien europäischen Konkurrenz große Siege davon getragen! Aber vor den Blicken aller Weiterschauenden liegt es klar, daß man hier wie auf anderen Schlachtfeldern nicht auf den errungenen Siegen ausruhen darf. Wir haben rings um uns her, vor unsern Thoren wie jenseit des Oceans außerordentlich gefährliche Konkurrenten inbezug auf die Arbeit. Das, was von ihren Erzeugnissen zu uns gelangt, die Berichte, welche bei uns eingehen, und vor allem die Konkurrenz, welcher wir draußen auf fremden Märkten begegnen, alles das giebt uns Warnungen, die wir nicht unterschätzen dürfen."

„Ja, sowohl auf dem industriellen, wie auf dem anderen Schlachtfelde können Nationen fallen und zu Grunde gehen; auf

diesem wie auf jenem Schlachtfelde kann man überrumpelt werden, kann man durch übertriebenes Vertrauen, durch Selbstbewunderung oder durch Thatlosigkeit, Trägheit der öffentlichen Gewalt in kurzer Zeit eine bis dahin unangefochtene Überlegenheit verlieren. Vor dieser großen Gefahr soll unser Land der Arbeitsunterricht schützen; es giebt kein wichtigeres nationales Interesse, und ich kann es hier sagen und wiederholen, ohne zu fürchten, von jemandem widerlegt zu werden: es ist an der Zeit, meine Herren, die Werkstatt wieder herzustellen, denn das heißt das Vaterland wieder herstellen!" —

Die praktischen Nordamerikaner beginnen auch bereits, dem Handfertigkeitsunterricht lebendiges Interesse zuzuwenden. In den Volksschulen Bostons ist er bereits eingeführt. Vor mir liegt eine Schrift aus Amerika: The manual element in education by John D. Runkle, Ph. D., reprinted from the forty-fifth annual report of the secretary of the Massachusetts board of education. Boston 1882. In derselben wird die Notwendigkeit der Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die Schulen treffend nachgewiesen. Der Verfasser sagt unter anderem:

„Es ist wohl noch nicht an der Zeit, im Zusammenhange den Weg zu betrachten, auf dem dieser Gegenstand seinen Platz in unserem Erziehungssystem finden könnte. Eine Zeitlang werden wohl persönliche Meinungen die Richtung bestimmen, welche die Ideen über diesen Gegenstand einschlagen werden, aber schließlich wird sich das Bedürfnis der Allgemeinheit bahnbrechen. Es ist schon eine tiefgehende Empfindung, wenn nicht bereits die Überzeugung vorhanden, daß etwas derartiges notwendig sei; und diese Überzeugung findet zunächst ihren Ausdruck in der Entstehung von Fachschulen in solchen Mittelpunkten, wo das Bedürfnis darnach am meisten fühlbar ist. Wenn diese Schulen ihren Wert genugsam erwiesen haben werden, nicht nur als Bildungsstätten, welche geeignete Zöglinge für irgend einen Zweig gewerblicher Thätigkeit entsprechend vorschulen, sondern auch als Lehranstalten, welche genügende geistige Kenntnisse übermitteln, dann kann man glaube ich mit Recht annehmen, daß die Erziehung auch der Hand allgemeiner werden wird und zwar in demselben Maße, in dem sie von dem gebildeten und denkenden Publikum geschätzt werden

wird. Die Methode, in welcher der Handfertigkeitsunterricht zu erteilen ist, wird durch größere Erfahrung noch besser ausgebildet werden, und der gegenwärtige Mangel an geeigneten Lehrern dafür wird schwinden."

„Die Methode, in der man jetzt die Medicin und die Naturwissenschaften lehrt, unterscheidet sich ganz wesentlich von der früher gebräuchlichen, man könnte sie die „Methode des Laboratoriums" oder die „forschende Methode" nennen. Dieselbe hat sich nicht nur für die Aneignung der erforderlichen Kenntnisse, sondern auch wegen der durch sie erzielten Schulung des Geistes als die beste bewährt; und ebenso wird die „Arbeitsmethode" als ein praktisches und zugleich geistbildendes Element in der Erziehung den Werkstattunterricht fordern."

„Noch vor wenigen Jahren schien der Gedanke, das Zeichnen als ein allgemeines Erziehungsmittel in unsere Schulen einzuführen, ganz in der Luft zu schweben; und doch ist es jetzt in vielen Teilen unseres Landes ebenso fest eingebürgert, wie das in vielen anderen Ländern schon längst der Fall ist. Viele Erzieher sehen jetzt in dem Zeichnen einen unentbehrlichen Bestandteil der Elementarerziehung, der bestimmt ist, seinen Einfluß in allen Klassen der öffentlichen Schulen geltend zu machen. Erst nachdem man eingesehen hatte, daß zwischen dem Zeichnen an und für sich und dem Zeichnen, welches für bestimmte Industriezweige erforderlich ist, ein großer Unterschied zu machen sei, und daß man das erstere lediglich von dem Gesichtspunkte allgemeinster Vorbildung aus betrachten müsse, konnte man daran denken, die Zeichenkunst als Element in den Plan der Volks-Erziehung aufzunehmen." So aber, möchte ich hinzufügen, wie es mit dem Zeichnen gegangen ist, wird es auch mit dem Handfertigkeitsunterricht gehen.

An einer anderen Stelle äußert sich Runkle über den Einfluß des neuen Unterrichtsfaches auf die gewerblichen Verhältnisse folgendermaßen:

„Diese Veränderung (im Lehrlingswesen) greift allmählich in allen Ländern um sich, und alle schicken sich an, diesen veränderten Verhältnissen durch einen entsprechenden Bildungsgang Rechnung zu tragen. Wohlbekannt ist es, daß England in den letzten 25 Jahren durch die Einführung eines allgemeinen Elementar-Er-

ziehungswesens, welches das Zeichnen einschließt, und durch besondere Fachschulen sowie Ausstellungen viele seiner Industriezweige und besonders solche, welche sowohl künstlerischen Geschmack im Entwerfen als auch Ausgezeichnetes in der Ausführung verlangen, umgewandelt hat."

„Aber für den Handfertigkeitsunterricht ist in England, soweit ich es übersehen kann, nichts geschehen. In dieser Richtung hat sich Frankreich längst an die Spitze gestellt und in den letzten wenigen Jahren die Wichtigkeit dieses Gegenstands aufs neue hervorgehoben. Die Einführung des Arbeitsunterrichts und der Einfluß desselben auch auf Einzelheiten des Unterrichtes der verschiedenen Gewerbeschulen ruft eine neue Aera der gewerblichen Erziehung in Frankreich hervor." — — — —

„Ebenso schnell, wenn nicht noch schneller als in anderen Staaten entwickelt sich in Österreich eine systematische Handwerkererziehung, welche an die Stelle des alten Lehrlingswesens tritt, und wenn Österreich ebenso rasch wie bisher auf dem eingeschlagenen Pfade weiterschreitet, so läßt sich leicht vorhersehen, daß es in wenigen Jahren unter die ersten Industriestaaten Europas gehören wird."

Während ich dies schreibe, empfange ich eine Schrift, welche die willkommene Nachricht mitteilt, daß man in Österreich die Gründung von allgemeinen Arbeitsschulen beschlossen hat. Der Titel dieses wichtigen Schriftchens lautet: Die österreichische allgemeine Handwerkerschule, besprochen von Heinrich Graf von Attems, Graz 1885.

Gegenwärtig ist aber auch England dabei, sich mit der Sache bekannt zu machen. Mis Jennie Warren, die im Sommer 1884 in Schweden war, um den dortigen Handfertigkeitsunterricht kennen zu lernen, hat nach ihrer Heimkehr Vorträge über die Prinzipien desselben gehalten, die im Londoner School Board viel Aufmerksamkeit erregt haben. Mr. Pearson, ein hervorragendes Mitglied der Londoner Schulbehörde, hat hierüber in der Times vom 13. November 1884 berichtet.*)

*) Über den französischen Handfertigkeitsunterricht vgl. H. Leneveux, le travail manuel en France. Paris. — G. Salicis, enseignement primaire

So glaube ich zu dem Urteile berechtigt zu sein, daß diesmal die Bewegung für eine Erziehungsreform auch in Deutschland nicht wieder im Sande verlaufen werde, weil nicht nur pädagogische, sondern in der That nationale Interessen auf dem Spiele stehen: die Zukunft des deutschen Handwerks und die Konkurrenzfähigkeit unserer Industrieerzeugnisse auf dem Weltmarkte. Als jüngster Bundesgenosse aber, welcher den Freunden des Handfertigkeitsunterrichts für ihre Sache streiten hilft, ist die deutsche Kolonialpolitik zu begrüßen. Wenn die territoriale Abgeschlossenheit und Beschränkung des deutschen Reiches aufhört, wenn sich der Horizont unseres Volkes über das Weltmeer hin erweitert, so wird man die Wichtigkeit einer Erziehung einsehen, welche den ganzen Menschen mit all seinen Kräften entwickelt. Dann wird es gelten, nicht blos Gelehrte zu erziehen, sondern auch Menschen, die ihre Sinne gebrauchen können, die anstellig und geschickt sind, die nicht nur wissen, sondern auch fest wollen und tüchtig können. Zu tüchtigem Können aber erzieht die praktische Arbeit. Vielleicht möchte ein um die hohen Aufgaben der Schule besorgter Lehrer hier fragen: Wie? soll der industrielle Wettkampf nun schon in den stillen Räumen der Schule ausgefochten werden? Wird dann, wenn man bereits die Kinder zu Handwerkern abrichtet, die Schule noch eine Erziehungsstätte bleiben können? Auf diese Frage sei von vornherein geantwortet, daß dies ganz und gar nicht geschehen solle, daß der größte Teil der Freunde des Handfertigkeitsunterrichts die Einführung desselben nur im erzieherischen Sinne

---

et apprentisage. Paris. — Corbon, de l'enseignement professionel. Paris. — Über den Handfertigkeitsunterricht in Belgien ist erschienen: M. T. Heyvaert, Gouverneur de la province Brabant, enseignement professionel primaire. Bruxelles 1883. — Van Kalken, L'enseignement des travaux manuels pour garçons. Bruxelles, 1883. — M. A. Sluys, L'enseignement des travaux manuels. Rapport, présenté à Monsieur le Ministre de l'Instruction Publique. Bruxelles 1884. — Über den schwedischen Arbeitsunterricht würde zu vergleichen sein: Palmgren, Sur l'importance du travail manuel dans l'éducation. Stockholm, 1882. — Palmgren, École pratique de travail pour l'enfance et la jeunesse. Stockholm, 1882. — Salomon, Slöjdskolan och Folkskolan. Göteborg, 1882. — Salomon, Handfertigkeitsschule und Volksschule, übersetzt und bearbeitet von Gärtig. Leipzig, 1883.

wünschen, und daß es bei einem guten Arbeitsunterricht ja nicht etwa auf eine Abrichtung zum Geldverdienen, sondern einzig und allein auf die Erziehung, auf eine harmonische Entwicklung des ganzen Menschen abgesehen sei. Ich selbst würde es tief beklagen, Hand an die Einführung des Arbeitsunterrichts gelegt zu haben, wenn dadurch die hohen Ziele der Erziehung aus dem Auge verloren werden sollten. Es gilt mir aber als selbstverständlich, daß, wenn die Schule den Arbeitsunterricht in sich aufnimmt, dies nur auf eine, dem ganzen Unterrichtszwecke gemäße Weise geschehen kann. Die Schule darf sich nicht nach dem Arbeitsunterrichte richten, sondern umgekehrt muß sich die praktische Arbeit den Zwecken der Schule vollkommen anpassen. Will denn die Schule in dem Geschichtsunterrichte unmittelbar Historiker von Fach bilden? Nein, sie will allgemein den geschichtlichen Sinn pflegen, sie will dem Schüler eine historische Auffassung der Dinge beibringen. Will der Zeichenunterricht der Schule unmittelbar Künstler von Fach bilden? Nein, er will die Kinder sehen und die Welt der geschauten Formen nicht durch das Wort, sondern durch das Bild wiedergeben lehren. Sollen die Kinder im Turnunterricht zu Seilkünstlern oder überhaupt zu Leuten gemacht werden, die die Ausbildung ihrer Gliedmaßen zum Lebensberuf machen? Nein, das Turnen will allein den Körper der Kinder harmonisch entwickeln und ihn stärken. Ganz ebenso will der Handfertigkeitsunterricht aus den Kindern keine Handwerker machen, sondern ihnen allgemein das Abc der praktischen Arbeit, den Gebrauch der elementaren Werkzeuge, wie des Hammers und der Zange, des Hobels und der Säge u. s. w. lehren. Ich stimme hierin ganz und gar mit dem schon erwähnten Dr. Runkle überein, der in seinem Berichte sagt:

„Besondere nur für die Kinder der Armen bestimmte Handwerkerschulen würden unbedingt Kastenschulen werden, aber eine allgemeine praktische Vorbildung im Zeichnen wie in einigen praktischen Beschäftigungen, die wöchentlich nur wenige Stunden beanspruchte und welche man von allen Kindern auf bestimmten Altersstufen, etwa zwischen 12 und 16 Jahren verlangte, wo der Zögling noch nicht die nötige geistige Reife zu erfolgreicher praktisch-wissenschaftlicher Beschäftigung hat, eine solche Vorbildung

würde einen ganz entgegengesetzten Erfolg haben. Sie würde sowohl eine ausgezeichnete Vorbereitung für industrielle Berufsarten als auch für das weitere Studium nach jeder beliebigen Richtung hin sein; denn jeder Lehrgegenstand, der die Sorgfalt, Beobachtungsgabe, Genauigkeit, Geduld und methodisches Handeln befördert, bietet eine schätzbare Vorbildung und Vorbereitung für alle Studien und sonstigen Berufsarten."

Daß es sich hier nicht um eine Dressur für besondere industrielle Fächer, sondern allgemein um eine tüchtigere Vorbildung der Kinder für ihr künftiges Leben handelt, geht deutlich aus den folgenden Aussprüchen Runkles hervor:

„Es geschieht öfter, daß man den einleuchtenden Satz: ein gebildeter Mann gebe einen besseren Handwerker ab als ein ungebildeter, förmlich zu beweisen strebt; und aus diesem Satze folgert man, daß unser öffentliches Schulwesen, welches ja in vielen Beziehungen bewundernswert und das Ergebnis vieljähriger Arbeit und Erfahrung ist, so gut sei, wie man es nur wünschen könne. Man hält es schon für eine Art Angriff auf dasselbe, wenn man leise Winke darüber giebt, wie es den künftigen Bedürfnissen einer großen Menge, deren Erziehung mit der Volksschule aufhört, noch besser angepaßt werden könne. Und doch ist dies keineswegs ein Angriff. Die Erziehung mag in ihrer Art die allerbeste sein; und doch kann man fragen, ob denn eine Bildung, welche nur auf scholastischen Studien beruht, möge auch noch so viel Zeichnen und Naturkunde dabei sein, der beste Lehrgang für die größte Anzahl der Schüler sei? Viele von denen, welche das Reifezeugnis einer höheren Schule erlangt haben, suchen jetzt Stellungen als Sekretäre, Buchhalter, oder wählen ähnliche nur leichtere Arbeit beanspruchende Berufsarten. Man hat oft als Grund hierfür angegeben, daß diese Stellungen für feiner gelten als solche Berufe, welche Handarbeit erfordern. Das mag bis zu einem gewissen Grade wahr sein; aber ich glaube, daß der Betreffende sich ebenso oft fragt: was kann ich leisten? wozu hat mich meine Erziehung geeignet gemacht? Es giebt darauf nur eine Antwort, er kann nicht anders handeln als er thut. Denn selbst wenn er irgend ein Handwerk oder einen industriellen Beruf ergreifen möchte, zu dem er besondere technische Kenntnisse braucht, so wird

es ihm nicht möglich sein, noch so viel Geld und Zeit zu opfern, als selbst unter den günstigsten Lehrbedingungen nötig ist. Nehmen wir jedoch an, derselbe Zögling hätte während seiner bis etwa zum 18. Lebensjahre dauernden Schulzeit Gelegenheit gehabt, einen wohlgeordneten Werkstattsunterricht unter tüchtigen Lehrern zu genießen — erscheint da wohl die Vermutung unrichtig, daß er alsdann nach Erlangung des Reifezeugnisses denjenigen Beruf ergreifen würde, für den er sich am geeignetsten hielte und der ihm nicht nur für die unmittelbare Gegenwart, sondern auch für die Zukunft die besten Aussichten zu bieten schiene? Daß die Erziehungsweise sowohl die Gewohnheiten als auch die Neigungen bildet ist klar, und es ist thöricht, zu erwarten, daß Schüler, welche eine einseitig geistige Bildung genossen haben, eine Vorliebe für Berufsarten zeigen, welche zu den von ihnen bisher ausschließlich betriebenen Lehrgegenständen nur die allergeringste Beziehung haben, wenn überhaupt eine solche vorhanden ist."

„Die amerikanischen Knaben und Mädchen machen hiervon keine Ausnahme. Auch bei ihnen zeigt sich derselbe Hang wie anderswo, und dies wird beklagt, während es den bestehenden Verhältnissen nach nicht anders erwartet werden kann. Was muß hier geschehen? Wird uns die Antwort werden: erziehe die Hände ebensowohl wie den Kopf? ....."

„Wie der Staat nicht gestatten kann, daß seine Kinder nicht erzogen werden, so muß er auch verlangen, daß die Erziehung so vollkommen als möglich sei, damit seine Kinder ihm als schaffende Kräfte möglichst viel leisten."

Nein, nicht Handwerkslehrlinge sollen die Knaben werden, sondern sollen Schüler bleiben, sie sollen praktisch arbeiten nur um ihrer Erziehung willen. Sie sollen verschiedene Stoffe bearbeiten, sollen die einfachsten Werkzeuge gebrauchen lernen und Arbeiten schaffen, bei deren Herstellung die Elemente verschiedener Handwerksthätigkeiten wie hobeln, sägen, feilen, bohren u. s. w. in Anwendung kommen.

Ja ich gehe mit meinen pädagogischen Forderungen an den Arbeitsunterricht noch weiter, als es selbst in Schweden geschieht, wo derselbe als ein selbstständiges Fach isoliert neben dem anderen Unterricht steht. Als letztes Ziel schwebt mir dagegen die

organische Eingliederung desselben, seine innige Verschmelzung mit dem gesamten Unterrichtssysteme zu einem fest geschlossenen Ganzen vor. Über diese Idee, die wir in Deutschland Konzentration des Unterrichts nennen, werde ich später berichten, nachdem ich erzählt haben werde, wie die gegenwärtige Bewegung für den Handfertigkeitsunterricht in Deutschland entstanden ist und wie sie sich rasch weiter entwickelt hat.

Es ist gar kein Zweifel darüber, daß der Anstoß zu der jetzigen starken Bewegung nicht in Deutschland gegeben wurde, sondern daß diese Anregung aus Dänemark kam. Und zwar hatte dort die Sache einen ganz anderen, mehr nationalökonomischen als pädagogischen Charakter. Man wollte die ländliche Bevölkerung in den langen Winterabenden des Nordens dem Müßiggang und dem Wirtshausleben entziehen, das die Bauern anfing moralisch und wirtschaftlich herunterzubringen. Man wollte Spiel und Trunk bekämpfen, indem man den Leuten den häuslichen Herd und das Familienleben dadurch wert machte, daß man sie zur Beschäftigung mit praktischen Lieblingsarbeiten anregte. Der Segen des Fleißes und der Sparsamkeit sollte die schlimmen Neigungen zum Genußleben aus dem Felde schlagen. So entstand die Propaganda für den „Hausfleiß," und darum wurde 1873 die allgemeine dänische Hausfleißgesellschaft in Kopenhagen gegründet, welche die Bestrebungen aller über das Land verbreiteten Vereine in sich zusammenfassen sollte. Aber man erkannte bald, daß der stärkste Hebel für die Ausbreitung des Hausfleißes die Schule sein würde. Die heranwachsende Jugend ließ sich eher für die praktischen Beschäftigungen gewinnen, als die bereits an Spiel und Trunk gewöhnten Erwachsenen; es war leichter, die Jungen zum Fleiße zu erziehen, als die Alten vom Müßiggange zu entwöhnen. Wer die Schule hat, dem gehört die Zukunft, dieser Satz sollte sich auch hier bewähren. So entstand neben der Agitation für den Hausfleiß eine solche für die Arbeitsschulen, und in dieser dualistischen Form wurde die Angelegenheit von Dänemark nach Norddeutschland, von Kopenhagen unter anderem nach Bremen übertragen, und von hier kam sie auch zu uns nach Leipzig.

An dieser Stelle bin ich nun genötigt, alle Schritte, die wir

bei der Einführung des Handfertigkeitsunterrichts von Anfang an gethan haben, wiederzugeben, weil ich glaube, daß ein solches lebendiges Beispiel den Entwickelungsgang der Sache in Deutschland am anschaulichsten darstellt. Wir haben klein angefangen und jetzt gehört die Leipziger Schülerwerkstatt zu den ersten Handfertigkeitsschulen Deutschlands. Ich bin überzeugt, daß man überall, wo man den Handfertigkeitsunterricht einführen will, in ähnlicher Weise wird vorgehen müssen, wie wir es gethan haben, und nur deshalb gestatte ich mir, unsere Erfahrungen hier mitzuteilen. — Für den 18. November 1879 war in der Gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig ein Vortrag des Herrn Redakteur A. Lammers aus Bremen, der die dänischen Bestrebungen kannte, über „Selbstbeschäftigung und Hausfleiß" angekündigt. Da ich mich seit meiner Lehrlingszeit als Maschinenbauer und seit meinem Besuche des Polytechnikums zu Dresden für praktische Dinge interessierte, und während meiner Studienzeit auf der Universität Leipzig in dem akademischen Lehrerseminar, welches unter der Leitung des weithin berühmten Professors der Pädagogik Ziller stand, den Zöglingen der Übungsschule Arbeitsunterricht erteilt hatte, sowie ferner als Hauslehrer in vier Familien Leipzigs und Berlins Gelegenheit gehabt hatte, meine Zöglinge im Handfertigkeitsunterricht zu unterweisen, so interessierte mich der angekündigte Vortrag und ich ging ihn zu hören. Die dem Vortrage folgende Debatte war äußerst lebhaft und ich beteiligte mich an ihr, indem ich der Versammlung meine erzieherischen Erfahrungen mitteilte. Man beschloß, die Angelegenheit des Handfertigkeitsunterrichts in Leipzig in die Hände zu nehmen, setzte eine aus 8 Mitgliedern bestehende Kommission ein und stellte dieser die Aufgabe, die praktische Durchführung der durch den Vortrag angeregten Idee zu erörtern. In diese Kommission gewählt und von ihr zum Vorsitzenden ernannt hatte ich nun reiche Gelegenheit, die Frage des Handfertigkeitsunterrichts nach allen Seiten hin durchzuarbeiten und kennen zu lernen. Am 27. Januar 1880 erstattete ich der Gemeinnützigen Gesellschaft Bericht über unsere Thätigkeit und legte ihr die Beschlüsse der Kommission vor. Dieselben fanden die einstimmige Genehmigung der Gesellschaft, welche damit zugleich die Mittel zur Begründung einer Handfertigkeitsschule

oder Schülerwerkstatt bewilligte.*) Ich wurde beauftragt, das Unternehmen ins Werk zu setzen und, um das Interesse auch weiterer Kreise auf die wichtige Frage zu lenken, eine Denkschrift über die von mir entwickelten Ideen zu verfassen. Dieselbe erschien unter dem Titel „Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung. Leipzig 1880." In ihr ist alles niedergelegt, was für oder gegen die Erziehung zur Arbeit gesagt werden kann. Sie ist gleichsam das Programm für die Thätigkeit geworden, welche wir nunmehr seit 5 Jahren an vielen Hunderten von Schülern sowie an mehr als 100 Lehrern entfaltet haben, und auf sie muß ich verweisen, um zu zeigen, wie sich der deutsche Handfertigkeitsunterricht von dem dänischen Hausfleiß unterscheidet. Von vornherein legten wir den Hauptwert auf die erzieherische Seite der Sache und sahen von einem direkt gewerblichen Zwecke ab. Als letztes Ziel wurde die Verbindung des Arbeitsunterrichts mit der öffentlichen Schule bezeichnet. Er sollte ein Gegengewicht gegenüber dem fast ausschließlich theoretischen Unterricht bilden und diesen ergänzen, weshalb auch solche praktische Arbeiten empfohlen wurden, die in Beziehung zum Schulunterrichte stehen. Wir mußten uns sagen, daß eine mechanische Nachahmung der dänischen Hausfleißbestrebungen in unseren ganz anders gearteten Verhältnissen keinen Erfolg haben würde. Diese Auffassung hat sich als durchaus richtig bewährt; denn überall, wo man in Deutschland die dänischen Hausfleißbewegungen sklavisch kopierte, haben dieselben keinen Bestand gehabt. Die Winter sind bei uns viel kürzer und die Arbeit des Landmannes ruht hier auch in der kalten Jahreszeit nicht; der Bauer wohnt bei uns nicht so isoliert, wie die Bewohner einsam liegender Bauernhöfe im Norden. Für billiges Geld erhält unser Landbewohner geschmackvollere und schönere Sachen, als er jemals durch seine grobe Arbeit herzustellen vermag. Andererseits würden wir unsere Industrie durch eine massenhafte Hausfleißproduktion schwer geschädigt und der ganzen Sache ein Heer von Feinden erweckt haben. Außerdem erschien es bedenklich, industrielle und schulreformatorische Bestrebungen

*) Vergl. den Bericht über „das erste Jahrzehnt der Gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig."

miteinander zu vermischen, und so entschieden wir uns bestimmt für die erzieherische Seite der Sache. Unser Unterrichtswesen zeigte eine Lücke, wir wollten sie füllen. Die heutige Erziehung sucht fälschlicherweise nur durch den theoretischen Unterricht, durch die Übermittelung von Kenntnissen zu wirken, sie verwandelt nicht das Wissen in Können; sie bildet im Knaben nicht einen starken, energischen Willen, und sie entwickelt ihre Zöglinge nicht zu geschlossenen Charakteren. Hierzu aber kann, davon sind wir überzeugt, ein der Schule eingefügter Arbeitsunterricht beitragen. Wenn wir nun die Einfügung des Arbeitsunterrichts in den Schulorganismus erstreben, so muß er zu den anderen Unterrichtsgegenständen, wie zum Anschauungsunterricht, zur Geographie, zur Mathematik, zur Physik und zum Zeichnen in Beziehung gebracht werden. Was jene Fächer theoretisch lehren, das muß der Handfertigkeitsunterricht praktisch gestalten. Die Aufgaben für praktische Beschäftigung der weiter fortgeschrittenen Schüler sollen also womöglich dem Unterrichte entnommen werden. Es giebt da der Beziehungen gar viele, man muß sie nur suchen. Der kleine Botaniker wird zum Papparbeiter, indem er sich ein Herbarium anlegt, und der Mineralog zeigt seine Kunstfertigkeit in der Herstellung der krystallinischen Grundformen von Pappe oder aus Draht. Der geographische Unterricht fordert die anschauliche Darstellung der Grundbegriffe der physikalischen Geographie, und so wird für ihn das Kammgebirge, Massengebirge, die Wasserscheide, das Plateau u. s. w. aus Thon geformt Die Physik fordert geradezu zur Herstellung einfacher Apparate wie des Hebels, des Flaschenzuges, der schiefen Ebene, der Camera obscura u. s. w. heraus, und auch die Mathematik bietet Aufgaben für den Handfertigkeitsunterricht in reichster Fülle.*) So haben wir reichlichste Gelegenheit, die Geschicklichkeit der Knaben zu üben, ihren praktischen Sinn zu bilden, wir dienen aber zugleich dem

*) Eben ist ein Buch erschienen, in welchem die vielen Beziehungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur praktischen Beschäftigung der Schüler ausführlich dargestellt werden. Es heißt: Beyer. Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium. Leipzig 1885.

Schulunterricht, indem wir die theoretischen Kenntnisse durch die praktische Beschäftigung zum völligen Eigentum der Kinder machen; denn was man nicht verstanden hat, das kann man nicht praktisch gestalten. Die Arbeit des Schülers ist gleichsam die Quittung für das richtige Verständnis, und in diesem Sinne ist der Handfertigkeitsunterricht ein gesteigerter Anschauungsunterricht. Dabei wollten wir die Herstellung von Spielzeugen für den eigenen Gebrauch der Knaben oder von nützlichen Sachen zu Geschenken für die Angehörigen, von kleinen Wirtschaftsgeräten u. s. w. keineswegs ausschließen. Was wir aber prinzipiell von der Schule ausschlossen, das war die Arbeit um des Geldes willen, die handwerksmäßige Produktion. Als letztes Ziel galt es allein, ein tüchtiges, geistig und körperlich starkes, willenskräftiges Geschlecht zu erziehen. Darin bestand unser Programm, und es kam nun darauf an, es praktisch durchzuführen. Zunächst mußten wir uns überlegen, wer die Lehrer in unserer Arbeitsschule sein sollten, und wir hatten hier die Wahl zwischen tüchtigen Handwerksmeistern und zwischen Lehrern, welche vorerst zur Erteilung des Handfertigkeitsunterrichts gründlich vorgebildet werden mußten. Wir entschieden uns für das letztere, weil wir glaubten, daß ein Handwerker, wenn er praktisch auch noch so tüchtig wäre, doch vielleicht nicht imstande sei, sein Handwerk den Kindern pädagogisch zu lehren und auf unsere erzieherischen Absichten einzugehen. Wir eröffneten daher zu Ostern 1880 zunächst einen Kursus nur für die Ausbildung von Lehrern, und zu Michaelis 1880 hatten wir die Freude, zuerst 90 Schüler unseren während des Sommerhalbjahres vorbereiteten Lehrern zuführen zu können. Eine andere wichtige Überlegung galt den Fächern, die wir zu treiben wünschten. Wir entschieden uns für Papier- und Papparbeiten, für Holzarbeiten, leichte Metallarbeiten und das Modellieren. Später fügten wir noch die Holzschnitzerei hinzu, welche bestimmt ist, die Holzarbeiten künstlerisch zu schmücken und den ästhetischen Sinn der Knaben zu bilden. Auf allen diesen Gebieten haben wir bisher Erfahrungen gesammelt. Die Papierarbeiten sind nötig für die kleinsten Schüler, dann gehen wir zu Karton- und Papparbeiten über. Die leichten Metallarbeiten (Drahtbiegen und -löten, Blechschneiden und -löten u. s. w.) finden namentlich ihre

Anwendung bei der Herstellung physikalischer Apparate, und das Modellieren (Gipsformen, -schneiden, -gießen, das Formen in Thon u. s. w.) erstrebt die Bildung des Formensinnes wie des Geschmackes und führt den Zeichenunterricht, den die Schule gewährt, erweiternd fort. Daß man aber die Holzbearbeitung, den Gebrauch von Hobel, Säge und Stemmeisen von dem Handfertigkeitsunterricht nicht ausschließen darf, ist wohl selstverständlich, wenn ich es auch nicht billigen kann, daß man, wie es in Schweden geschieht, die Holzarbeit einzig und allein betreibt. — In dieser Weise arbeiteten wir rüstig und unverdrossen vorwärts, wenn wir auch mit Vorurteilen und finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten. Dagegen kamen immer auch viele freiwillige Schüler und Lehrer zu uns, die Lust zur praktischen Arbeit hatten. Neben den Schülerkursen gingen immer solche für Lehrer her, und denjenigen von den Lehrern, welche sich geeignet gezeigt hatten, übertrugen wir dann Schülerkurse in dem Fache, für das sie sich vorgebildet hatten. Die städtische Behörde gab uns die Unterrichtslokale unentgeltlich, die Gemeinnützige Gesellschaft und Freunde der Sache trugen einen Teil der Kosten, den übrigen Teil brachten wir durch billige Beiträge der Schüler und Lehrer auf. Das Unterrichtsministerium verfolgte die Entwickelung unserer Versuche mit teilnehmendem Interesse und unterstützte das Unternehmen mehrmals durch namhafte Geldbeiträge. Mittlerweile war die Agitation über ganz Deutschland mit Erfolg weiter betrieben worden und es hatte sich das Deutsche Centralkomitee für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß gebildet, zu dem eine große Anzahl namhafter Personen gehörte. Dasselbe veranstaltete am 3. Juni 1882 in Leipzig einen Kongreß für Handfertigkeitsunterricht, dem ich die Ehre hatte, über die Bestrebungen und Erfolge unserer Schülerwerkstatt Bericht abzustatten*) Mit dem Kongreß war eine Ausstellung aller namhaften Arbeitsschulen Deutschlands und der Schweiz verbunden, und der Bericht darüber giebt ein klares Bild von dem damaligen Stande der Angelegenheit. Die Ausstellung wurde in wenigen Tagen von mehr als 2000 er-

*) Verhandlungen des Kongresses für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß am 3. Juni 1882 in Leipzig. Gera, Ißleib & Rietzschel, 1882.

wachsenen Personen und außerdem von vielen Schulen besucht. Die Arbeiten der Leipziger Schülerwerkstatt fanden namentlich den Beifall der Schulmänner. Die deutschen Blätter für erziehenden Unterricht, ein wichtiges pädagogisches Organ, schrieben darüber: „Wenden wir unsere Aufmerksamkeit den ausgestellten Arbeiten zu, so fällt dem Beschauer sofort der eminente Fortschritt auf, den die Clauson-Kaassche (dänische) Methode unter den Händen der Leipziger Lehrer erfahren hat. Man sieht auf den ersten Blick: hier ist *nicht etwas Fremdartiges* in die Schule hineingetragen worden, sondern das, was vorliegt, ist sozusagen ganz und voll *aus der Schule herausgewachsen*, insofern als die ausgestellten Arbeiten *Beziehungen haben zum Leben der Jugend und zu den Unterrichtsgegenständen*, welche in der Schule behandelt zu werden pflegen."

Die Ausstellung von Werkstattsarbeiten war aber auch durch Herrn Direktor Salomon aus Nääs in Schweden mit einer Sammlung von Arbeitsmodellen beschickt worden, und hier lernten wir zum ersten male den schwedischen Handfertigkeitsunterricht kennen, der sich unabhängig von dem dänischen entwickelt hatte. Der Urheber des schwedischen Arbeitsunterrichtes ist der Finnländer Uno Cygnäus, der seinerseits wieder durch die deutschen Pädagogen Pestalozzi und Fröbel angeregt worden war. So ist die Quelle des schwedischen Arbeitsunterrichtes die deutsche Pädagogik. In Schweden kennt man, wie schon gesagt wurde, nur Holzarbeiten, aber auch hier hat man *nur erzieherische*, keine industriellen Zwecke. An einem einzigen Punkte, nämlich in Bezug auf die Bearbeitung des Holzes durch *größere* Knaben, ist in Schweden der Arbeitsunterricht insbesondere durch Direktor Salomon in Nääs methodisch durchgebildet worden. Freilich ist der schwedische Arbeitsunterricht nach meiner Ansicht von einer gewissen Einseitigkeit nicht freizusprechen. Er berücksichtigt nur die älteren Knaben; denn für die kleineren ist die Tischlerei zu schwer, und doch bedürfte gemäß der psychologischen Entwickelung gerade das jüngere Kind zur Entwickelung seiner Sinne am meisten der Anschauung und der Erfahrungen, die ihm die praktische Arbeit vermittelt. Dann steht der schwedische Arbeitsunterricht aber auch völlig unverbunden und selbstständig neben dem anderen Unter-

richte, zu dem er keine Beziehungen kennt. Er läßt nur Nützlichkeitsgegenstände für die Häuslichkeit anfertigen, die dem Schulunterrichte völlig fern stehen. Überdies ist die Einrichtung einer Schülerwerkstatt für den schwedischen Arbeitsunterricht wegen der Hobelbänke ziemlich kostspielig, und es lassen sich außerdem an den Hobelbänken nicht volle Schulklassen, sondern nur Abteilungen von 12 Knaben beschäftigen. Dadurch aber muß natürlich die Einführung des Arbeitsunterrichtes an größeren Schulen erschwert werden. Es ist meine Überzeugung, daß man sich, wenn es gilt, die Hand pädagogisch durchzubilden, nicht an ein einziges Material binden sollte. Wir wollen dem Kinde das Abc der Arbeit, den Gebrauch aller elementaren Werkzeuge lehren, und diese kommen bei der Tischlerei allein nicht zur Anwendung. Insbesondere dürfte nach meinem Dafürhalten die Bearbeitung des Metalles, das im Leben eine so gewaltige Rolle spielt, und das eine von der Holztechnik ganz verschiedene Behandlung erfordert, wie man besonders an den grundverschiedenen Verbindungen des Holzes und Metalles sieht, vom Handfertigkeitsunterricht nicht ausgeschlossen werden. So sehr hoch ich also auch den schwedischen Arbeitsunterricht stelle, so scheint er mir doch noch nicht völlig ein allgemein erzieherischer zu sein, sondern mit einem Fachschulunterricht für die Holzarbeit noch immer einige Verwandtschaft zu haben. Auch hier stimme ich ganz und gar mit John D. Runkle überein, welcher in seiner Schrift the manual element in education auf Seite 5 sagt:

„Eine grundlegende Erziehung hat Allgemeines zu übermitteln und muß es dem Zöglinge überlassen, wie er seine allgemeine Erkenntnis in besonderen Fällen anwenden wird. Kurz, er muß die Technik seines Handwerkes erst lernen, nachdem er die Schule verlassen und den von ihm gewählten Beruf ergriffen hat. Aber es ist ganz etwas anderes, wenn von der grundlegenden Erziehung alle jene Elemente ausgeschlossen werden, die allen industriellen Bestrebungen zugrunde liegen, und besonders, wenn es ersichtlich ist, daß die Übermittlung jener Elemente nicht nur erzieherisch thunlich, sondern auch zur Abrundung und Geschlossenheit einer allgemeinen Bildung wünschenswert und für jeden — seine Zukunft mag sein welche sie wolle — schätzbar ist."

„Daraus folgt natürlich nicht — wie vielleicht manche denken — daß durch die Aufnahme des als Erziehungsmittel so wertvollen Werkstattsunterrichts in den Gesamtlehrplan jeder, der auf diese Weise erzogen worden ist, Handwerker werden müsse. Dies würde ebensowenig geschehen, wie jetzt etwa alle, weil sie Unterricht im Zeichnen gehabt haben, einen Beruf ergreifen, bei dem dasselbe notwendig ist."

Da wir nun auch kleinere Knaben praktisch beschäftigen wollten, und da die Verhältnisse in der deutschen Großstadt andere sind als in Schweden auf dem Lande, so entschlossen wir uns nach Prüfung des schwedischen Arbeitsunterrichtes dennoch nicht, unseren bisherigen Weg zu verlassen.

Wir hatten bald die Genugthuung, die Schülerwerkstatt weiter emporblühen zu sehen. Aus aller Herren Länder, aus Spanien und Frankreich, aus Chile und Californien, aus Rußland, Schweden und Norwegen, natürlich auch aus Österreich, der Schweiz und allen deutschen Ländern kamen Besucher, um unsere Bestrebungen kennen zu lernen. Die Korrespondenz, die ich zu erledigen hatte, wurde immer ausgedehnter, Ratschläge, Vorlagen, Modelle u. dergl wurden nach vielen Orten erbeten. In einem Berichte des Hausfleißvereines zu Dorpat in Rußland heißt es von unserem Unternehmen: „Die Schülerwerkstatt in Leipzig ist ein Institut, das durch seine rasche und energische Entwickelung allgemeine Aufmerksamkeit erregt und von Grundsätzen ausgeht, welche namentlich in städtischen Schulkreisen die allergrößte Beachtung verdienen."

Einen großen Aufschwung nahm sodann unsere Schülerwerkstatt zu Michaelis 1883, wo ich, um ihr eine zahlreiche Schar von Teilnehmern zuzuführen, einen Aufruf an die Schüler Leipzigs erließ, in welchem ich die für die praktische Beschäftigung so leicht empfänglich zu machende Jugend selbst anredete. Dieser Aufruf hatte einen geradezu erstaunlichen Erfolg. „Keine Ruh bei Tag und Nacht" konnte ich nun singen. Bis spät Abends mußte ich die Besuche der kleinen Leute, die sich anmeldeten, empfangen und meine Klingel wurde nicht mehr ruhig. In der Schülerwerkstatt wurde ich auf Schritt und Tritt von Knaben verfolgt, und wenn ich Abends müde zu Hause kam, so standen und warteten neue

Trupps, um mir ihre Schulzensuren zu präsentieren, damit sie Freistellen bekämen. Die Zeitung „Nordwest", das Organ des deutschen Centralkomitees für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß, berichtete von diesem Versuche und seinen Folgen:

„Es war ein Aufruf an Leipzigs Schüler, ihre Eltern oder Vormünder zu bitten, daß sie ihnen den Eintritt in die Schülerwerkstatt erlaubten. Über den Text hatte Herr Zeichen-Inspektor Flinzer eine allerliebste Vignette skizziert, in welcher das Treiben einer Handarbeitsschule anschaulich wird. Auch eine Beziehung des Zeichnens zum Handbilden! und die sofort reiche Früchte getragen hat. Bisher hatte die Leipziger Schülerwerkstatt, die seit ungefähr 3 Jahren besteht, in ihren 4 Schüler-Cursen etwa 70 —80 Schüler. Nun hatten sich bis zum 24. Oktober, dem Schlußtage für den Winter, schon nicht weniger als 550 Knaben aus allen Ständen gemeldet und noch immer gingen weitere Anmeldungen ein, die wesentlich aus Mangel an Lehrkräften nicht berücksichtigt werden konnten. Raum und Werkzeuge wären zu haben, aber woher auf einmal so viele tüchtige Lehrer nehmen? Dieser außerordentliche Erfolg zeigt, wie bald und durchgreifend eine ausdauernde und begeisterte Hingebung an den Zweck auch in dieser guten Sache zum Ziele führt. — Der in Leipzig errungene Sieg über Trägheit und Vorurteil wird auf alle übrigen Orte, wo für dieselbe gute Sache gearbeitet und gekämpft wird, seine ermutigende Wirkung nicht verfehlen."

Der überraschende Erfolg dieses Aufrufes an die Schüler ermutigte uns, einen gleichen Aufruf an Leipzigs Lehrerschaft zu erlassen, in dem ich den Lehrern die pädagogische Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichtes darlegte. Auch er hatte Erfolg, denn er brachte die Zahl unserer Lehrerkurse auf sieben. So waren mit einem Male aus den während des Sommerhalbjahres arbeitenden 4 Unterrichts-Abteilungen für Schüler deren 25 geworden, und außerdem bestanden 7 Lehrerkurse.

Ebenfalls zu Michaelis 1883 hatten wir die Freude, das deutsche Centralkomitee wieder in Leipzig tagen zu sehen. Herr Zeicheninspektor Flinzer, der Reformator unseres Zeichenunterrichts, hielt hier einen interessanten Vortrag über die Beziehungen zwischen dem Handfertigkeits- und dem Zeichenunterrichte. Ich hatte die

Ehre, dem Centralkomitee Bericht zu erstatten über die Frage: Welche Wege hat die Verbreitung des Handfertigkeits-Unterrichtes in Zukunft einzuschlagen? In demselben sprach ich mich insbesondere über die Frage der Vorbildung von Lehrern für den Handfertigkeitsunterricht aus.

So entwickelte sich mit Hülfe der Unterstützung, welche uns das königl. sächsische Ministerium des Unterrichts und die städtischen Behörden von Leipzig gewährten, unser Unternehmen stetig weiter. Einen wichtigen Fortschritt machten wir im vorigen Sommer, wo wir Unterrichtskurse zur Ausbildung auswärtiger Lehrer veranstalteten, da wir eben nichts für die Ausbreitung des Handfertigkeitsunterrichtes Wichtigeres kennen, als möglichst viele Lehrer dafür zu interessieren und auszubilden. Unsere Einladung hatte günstigen Erfolg, denn es stellten sich 30 Lehrer aus den verschiedensten deutschen und österreichischen Ländern ein. Die Erfolge dieser Unterrichtskurse waren so gute, daß wir eine Wiederholung derselben im kommenden Sommer bereits wieder beschlossen haben, und wir hoffen die Einrichtung, daß in unsern Werkstätten während der Ferien auswärtige Lehrer im Handfertigkeitsunterricht unterwiesen werden, zu einer stehenden machen zu können. Natürlich gehen die Kurse für hiesige Lehrer und für die Schüler das ganze Jahr hindurch weiter. Zu Ostern findet alljährlich eine öffentliche Ausstellung der in der Schülerwerkstatt hergestellten Arbeiten statt und diese führt den neuen Kursen immer wieder freiwillige Teilnehmer zu. Freilich muß ich zugestehen, daß wir noch immer mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Sie beruhen vor allem darin, daß wir Schüler von verschiedenen Lebensaltern und aus den verschiedensten Schulen der Stadt bekommen. Unser Unternehmen besteht ja neben der öffentlichen Schule und wir haben außer der Freude der freiwilligen Teilnehmer an der Arbeit kein Mittel, dieselben zusammenzuhalten; deswegen vermögen wir uns auch mit den Arbeiten nicht so eng an den Unterricht anzuschließen, wie wir gern möchten. Wir planen aber die Bildung von Normalklassen, in denen gleichaltrige und derselben Schule angehörige Knaben vereinigt werden sollen, die sich verpflichten müssen, 2 Jahre hindurch regelmäßig am Werkstattsunterrichte teilzunehmen. Diese Klassen sollen auch nicht nur 2 Stunden,

sondern 3—4 Stunden wöchentlich Arbeitsunterricht empfangen. Die Bedingung für das Zustandekommen dieser Normalklassen ist freilich, daß wir nicht genötigt sind, auf das Honorar zu sehen und jeden ungeeigneten Schüler, der sich dazu meldet, in diese Normalklassen aufzunehmen. Wir müssen hier vom Gelde unabhängig und imstande sein, armen aber geeigneten Schülern den Unterricht unentgeltlich zu erteilen. Wir haben uns zu diesem Zwecke mit der Bitte um Unterstützung an die städtische Behörde gewandt und hoffen auf eine Genehmigung unseres Gesuches. Gelingt es uns, diese Normalklassen zu bilden, so werden wir die Methode des Handfertigkeitsunterrichts wesentlich zu fördern imstande sein.

Wir stehen also im Ringen und Streben noch mitten inne. Zunächst ist die neben der Schule stehende Schülerwerkstatt das Operationsfeld für die Freunde der Sache. Hier müssen erst Tausende von Knaben jenen Zauber der praktischen Arbeit an sich spüren, welcher jeden befängt, der sich ihr ernstlich hingiebt, hier muß sich unsere mit geistiger Nahrung übersättigte Jugend am Werktisch ein frisches, fröhliches Gemüth erarbeiten, dann werden die Eltern daheim mit Erstaunen die Umwandlung ihrer Kinder wahrnehmen, die Interesse an der sie umgebenden Welt zu nehmen anfangen, die da emsig beobachten, wo sie früher stumpf und gelangweilt vorübergingen. Dann werden wir nicht mehr nötig haben, für die Erziehung zur Arbeit Propaganda zu machen, denn die Knaben selbst werden die Pioniere der guten Sache sein. —

Ähnlich nun wie bei uns ist es auch an den anderen Orten in Deutschland gegangen. Überall sehen die Regierungen die Bestrebungen für den Handfertigkeitsunterricht günstig an, noch keine aber hat sich entschlossen, ihn als Unterrichtsfach einzuführen. Und das ist begreiflich; denn einerseits ist die Opposition unter den Lehrern, die sich der neuen Idee keineswegs durchgängig geneigt zeigen, ziemlich groß, und andererseits ist die Methodik des Arbeitsunterrichts noch nicht durchgebildet genug, als daß er dem übrigen Unterrichte fest und organisch einverleibt werden könnte. Es ist wohl erklärlich, daß die Regierungen, solange der neue Unterrichtszweig noch nicht ganz gefestigt ist, sich

der ganzen Angelegenheit gegenüber zuwartend verhalten und den freiwilligen Unternehmungen für den Handfertigkeitsunterricht wohlwollende Förderung gewähren. Wir dürfen nicht klagen über Teilnahmlosigkeit, sondern wir müssen uns im Gegenteil darüber freuen, wie rasch und kräftig die junge Saat emporgeschossen ist. In dem kleinen Königreich Sachsen bestehen gegenwärtig 52 Handfertigkeitsschulen. Freilich sind sie untereinander ziemlich verschieden. Die einen verfolgen mehr Erwerbszwecke, die anderen suchen durch den Handfertigkeitsunterricht eine höhere gewerbliche Bildung mitzuteilen, die dritte Gruppe sucht in Besserungsanstalten durch die körperliche Arbeit die Knaben vor Gefahren, welche ihrer Sittlichkeit drohen, zu behüten, und die vierte Richtung endlich verfolgt rein pädagogische Zwecke. Überall aber sind diese Arbeitsschulen keine öffentlichen, sondern private Unternehmungen. Ebenso ist es im übrigen Deutschland, wo der Handfertigkeitsunterricht in etwa 50 Städten eingeführt ist. Auch diese Arbeitsschulen bewegen sich auf verschiedenen Bahnen. Während die einen das Hausfleißprincip oder den Erwerb betonen, legen die anderen, und zwar die meisten, das Hauptgewicht auf die Erziehung; die einen lassen nur Gegenstände fertigen, die in der Hauswirtschaft nützlich sind, die anderen lehnen die praktischen Arbeiten an den Unterricht an, indem sie die in der Schule besprochenen Gegenstände, soweit es möglich ist, durch die Knaben herstellen lassen; die einen beschränken sich auf die Bearbeitung eines einzigen Materiales, des Holzes, die anderen ziehen auch andere Stoffe in den Kreis der Knabenhandarbeit. In den verschiedenen Arbeitsschulen werden betrieben: Tischlerei, Holzschnitzerei, Laubsägearbeiten, Korbflechten, Buchbinderei, Papparbeiten, Bürstenbinderei, Metallarbeiten, Modellieren, Strohflechten, Teppichflechten, Drechselei und Gartenarbeit. Ich kenne Arbeitsschulen in Dresden, Hamburg, Frankfurt a. M., Görlitz, Bremen, Gera, Stuttgart, Mühlhausen, Aschaffenburg, Augsburg, Salzungen, Halle, Pforzheim, Hannover, Osnabrück, Emden, Posen u. s. w., überall aber sind es von Freunden der Sache hervorgerufene gemeinnützige Unternehmungen. Nur in Straßburg hat die städtische Behörde mit den öffentlichen Schulen Arbeitsklassen verbunden. Der mir darüber vorliegende öffentliche Bericht äußert sich sehr günstig über die seit 1882

gemachten Erfahrungen. Es heißt hier: „In der That kann man die Vorteile eines solchen Unterrichts nicht in Abrede stellen; derselbe bildet in hohem Grade Formensinn und Augenmaß des Knaben und erzeugt gleichsam spielend Geschicklichkeit und Handfertigkeit, Eigenschaften, die dem Lehrling bei Erlernung seines späteren Berufs nur nützlich und förderlich sein können." Der Unterricht wird hier den Schülern 2 Jahre hindurch unentgeltlich erteilt, es finden wöchentlich 3 Stunden statt und zwar wird an 7 Volksschulen Unterricht in Papparbeiten, Holzschnitzerei und Modellieren erteilt. Die Klassen bestehen aus 20—30 Schülern, und die Erfolge sind bisher so günstige gewesen, daß man gegenwärtig damit umgeht, die Unternehmung zu erweitern. Insbesondere will man auch den Unterricht in Metallarbeiten einführen.

Das Wichtigste aber ist, wie ich schon hervorgehoben habe, die Heranbildung von Lehrern für den neuen Unterrichtszweig, und es sind darum die Schritte überaus bedeutsam, die die Unterrichtsministerien der Königreiche Preußen und Sachsen für die facultative Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die Lehrerbildungsanstalten (Seminare) gethan haben. In Preußen hat man an dem protestantischen und katholischen Lehrerseminar zu Osnabrück Versuche mit der Einführung gemacht, die wie ich höre gelungen sind, und in Sachsen hat das Unterrichtsministerium allen Seminaren, welche den Handfertigkeitsunterricht einführen wollen, die nötigen Geldmittel zur Verfügung gestellt. Das deutsche Central-Komitee, welches nächste Pfingsten in Görlitz seine Jahresversammlung hält, hat mich beauftragt, dort über die Resultate des Handfertigkeitsunterrichtes an den sächsischen Lehrerseminaren zu berichten. Ich bin gern bereit, wenn ich die nötigen Erkundigungen eingezogen haben werde, dem hohen Unterrichts-Ministerium von Neuseeland hierüber Mitteilung zu machen.

Alles in allem genommen steht es demnach mit der Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in Deutschland zwar nicht ungünstig, aber es sind doch manche Schwierigkeiten zu überwinden. Die wichtigsten Hindernisse sind die Vorurteile vieler Lehrer, die selbst einseitig und unpraktisch erzogen sind, und daher, weil sie den Handfertigkeitsunterricht nicht treiben wollen, ihn als eine Erniedrigung der Schule hinstellen. Diesen Gegnern steht aber eine

große Zahl begeisterter Freunde gegenüber, die den Segen der Arbeit an ihren Schülern kennen gelernt haben; die es wissen, wie frisch und eifrig die allermeisten Knaben in der Schülerwerkstatt arbeiten, wie ihr geistiges Leben geweckt wird, mit welchem Interesse sie beobachten lernen, kurz, wie die durch die Überzahl der Schulstunden ermatteten, durch das viele Sitzen auf der Schulbank erschlafften Jungen durch die körperliche Arbeit wieder aufleben. Und diese Erfahrung ist überall gemacht worden, in Schweden wie in Deutschland. Besteht doch ein wesentlicher Grund für die Einführung des Arbeitsunterrichts in die schwedischen Schulen anerkanntermaßen darin, daß eine Schule *mit* Arbeitsunterricht weit weniger über Schulversäumnisse zu klagen hat, als eine nur theoretische Schule. — Ein zweites Hindernis ist die ebengenannte Überbürdung unserer Schule mit Unterrichtsstoff. Der Schulplan ist so vollgestopft mit Lektionen, daß absolut kein Raum mehr für ein neues Unterrichtsfach sein würde. Die Schule nimmt die Knaben ganz und gar in Beschlag, denn auch während ihrer sogenannten freien Zeit müssen sie eine Menge Schulaufgaben machen. Unsere Schüler haben keine Muße mehr. Ein Knabe, der besonderes Talent für eine Kunst, z. B. für die Musik hat, muß entweder ein schlechter Schüler werden, oder er muß sein Talent verkümmern lassen; die Schule läßt ihm keinen Raum zur freien Entfaltung seiner Gaben. Unser Unterricht wird erteilt nach dem Grundsatz: Viel hilft viel; die Gegner der Überbürdung behaupten aber: *Weniger* wäre *mehr*! Man kann die Tiefe der Einwirkung, welche die Schule auf den Zögling ausübt, nicht messen nach der Menge der Stunden, während deren er die Schulbank drückt. Auch in diesem Sinne spricht die Erfahrung entschieden für den Handfertigkeitsunterricht. Der helle Blick, der offene Sinn, den der Knabe in der Werkstatt erwirbt, kommt auch dem übrigen Unterricht zu Gute, und so erklärt es sich, warum die Kinder, wenn man zu Gunsten der praktischen Arbeit den theoretischen Unterricht einschränkt, dennoch in letzterem *nicht* zurückbleiben. Was an Zeit verloren geht, das wird durch die Frische, durch die geistige Beweglichkeit reichlich eingebracht. Wie ein Wanderer, der an der kühlen Quelle gerastet hat, einen anderen, der sich müde weiterschleppt, nicht nur bald wieder erreicht, sondern

sogar überholt, so überflügelt der Schüler, welchem Gelegenheit gegeben wird, sich in der Werkstatt zu erfrischen und zwischen geistiger und körperlicher Arbeit zu wechseln, bald den geistig überfütterten Knaben, dem der Unterricht zur Last geworden ist.

Das dritte Hindernis, gegen das wir kämpfen müssen, ist der Mangel an materiellen Mitteln. Die Sache entwickelt sich darum bei uns nur langsam. Aber dennoch kann man wohl von der Zukunft eine weitere günstige Entwicklung hoffen. — Über die speziell bei der Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die Schulen Neuseelands einzuschlagenden Wege aber vermag ich leider von hier aus kein abschließendes Urteil abzugeben, so sehr ich mich glücklich schätzen würde, zur Unterstützung der guten Sache, der ich schon so lange diene, in dem fernen frisch aufblühenden Lande beitragen zu können. Ich glaube fest, daß ein gut geleiteter Handfertigkeitsunterricht dem Schulwesen Neuseelands zu großem Segen gereichen und daß er wie ein triebkräftiges Samenkorn in jungfräuliches, fruchtbares Erdreich gesenkt, bald kräftig Wurzeln schlagen und fröhlich gedeihen würde. Ich wage es aber nicht, im Einzelnen von den Wegen zu reden, die am besten zu beschreiten wären, um dem Handfertigkeitsunterricht in den Schulen Neuseelands eine Stätte zu bereiten. Das jedoch wage ich zu behaupten, mögen die Schulverhältnisse Neuseelands auch sein welche sie wollen, daß nur solche praktische Arbeiten verdienen in den Unterricht aufgenommen zu werden, welche das Kind veranlassen zu beobachten und nachzudenken, welche nicht mechanisch blos die Hände üben, sondern auch das Auge zum Sehen und zugleich den Geist zum Forschen bilden. Jene mechanischen Arbeiten, wie Bürstenbinden, Strohflechten u. s. w., wie sie in den Gefängnissen oder von schwachsinnigen Menschen hergestellt werden, die das geistige Leben eher einschläfern als wecken, sie sollten niemals Eingang in eine Schule finden, welche ihren erzieherischen Beruf kennt. Man wähle daher sorgfältig die Arbeiten dem Erziehungszwecke gemäß, dem sie dienen sollen, und man hüte sich vor handwerksmäßigem Fachunterricht. Denn die Schule ist eine Anstalt, welche ihren Zöglingen allgemeine Bildung, nicht aber Dressur für ein bestimmtes Fach mitgeben muß. Ferner, glaube ich, hat auch der Gedanke unter den verschiedenartigsten, ja unter allen Umständen

Gültigkeit, daß guter schulgemäßer Handfertigkeitsunterricht nur durch tüchtige, dazu vorgebildete Lehrer, nicht aber durch Handwerker erteilt werden kann. Die Lehrer müssen die Vermittler zwischen dem Handwerk und den Zöglingen sein. Der Handwerker, der tüchtige Fachmann, ist unersetzlich für die Ausbildung der Lehrer, zu ihm müssen diese erst in die Schule gehen, um das Technische der Arbeit völlig beherrschen zu lernen, dann aber ist es an dem Lehrer, die Handwerkstechnik zu einer Methode des Arbeitsunterrichts zu gestalten, das für die Schule Brauchbare auszuwählen, die Übungen zu einem Stufengange vom Leichten zum Schweren zu ordnen, kurz: der pädagogische Teil an dem Handfertigkeitsunterrichte gehört dem Lehrer. Daher kann ich mir die Einführung desselben nicht anders denken, als daß man zunächst durch tüchtige Handwerksmeister einen Stamm freiwilliger Lehrkräfte heranzubilden sucht.

Bin ich daher nicht im stande, so gern ich auch möchte, von hier aus speziellere Ratschläge zu erteilen, so können doch gewiß die Erfahrungen, die wir hier durch mehr als 5-jährige Arbeit erworben haben, anderwärts nützen, und ich bin im Interesse der guten Sache gern erbötig, dem Unterrichtsministerium von Neuseeland mit weiterer Auskunft, mit Modellen, Arbeitsvorlagen oder dergleichen zu dienen, und würde nur bitten, bestimmte Fragen, deren Beantwortung gewünscht wird, an mich zu stellen.

Indem ich mich der Hoffnung hingebe, daß dem Hohen Ministerium von Neuseeland der vorläufige Einblick, den ich ihm in den Stand des deutschen Handfertigkeitsunterrichts zu geben versuchte, genügen werde, schließe ich mit dem aufrichtigen Wunsche, dem Schulwesen Neuseelands und zugleich der trefflichen Sache des Handfertigkeitsunterrichtes dadurch einen guten Dienst erwiesen zu haben.

Aus welchen Gründen, in welchem Umfang

und

in welcher Weise

ist der

Handfertigkeitsunterricht

in den

Lehrplan der Lehrer-Seminare einzureihen?

Bericht,

erstattet dem

Görlitzer Kongreß für Handfertigkeitsunterricht,

am 27. Mai 1885.

Leider ist die Einsicht noch nicht allgemeiner geworden, daß mit der leiblichen Ertüchtigung und Erfrischung auch die Kraft und Freudigkeit zur geistigen Arbeit wächst.

Aus einem Erlaß des Preußischen Kultusministers von Goßler.

Schon vor längerer Zeit hatte das Centralkomitee für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß gewünscht, einen Bericht über den Stand des Handfertigkeitsunterrichts an den Lehrer-Seminaren bei einer seiner öffentlichen Versammlungen erstattet zu sehen; Herr Consistorialrat Dr. Brandi zu Osnabrück sollte über die an den dortigen Seminaren angestellten Versuche, ich über die sächsischen Seminare berichten. Ganz in diesem Sinne habe ich meine Aufgabe aufgefaßt und zunächst an der besten Quelle, nämlich im Königlichen Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts in Dresden Erkundigungen hierüber eingezogen. Nachdem mir hier diejenigen sächsischen Seminare bezeichnet worden waren, in denen Handfertigkeitsunterricht getrieben wird, habe ich an die Direktionen derselben Schreiben gerichtet mit der Bitte um Mitteilungen über die Art und Weise des Betriebs dieses Unterrichtsfaches, welche auf bestimmt gestellte Fragen hinauslief. Ich glaubte die mir von dem Centralkomitee gestellte Aufgabe am besten so zu lösen, daß ich das von den Seminar-Direktionen mir in freundlichster Weise mitgeteilte amtliche Material hier zusammenfassend zur Darstellung brächte. Da lese ich in der mir gedruckt zugehenden Tagesordnung, daß ich berichten würde über die Fragen: aus welchen Gründen, in welchem Umfang und in welcher Weise ist der Handfertigkeitsunterricht in den Lehrplan der Lehrer-Seminare einzureihen? Es würde hiernach also nicht meine Aufgabe sein, über das bisher Geleistete zu berichten, sondern unsere Wünsche für die Zukunft festzustellen und zu begründen. Sicherlich wäre es auch von großer Wichtig-

keit, wenn die Meinungen hierüber geklärt würden, denn gerade die Seminarfrage ist nach meinem Dafürhalten die allerwichtigste. Unsere Bestrebungen sind ja ursprünglich ausgegangen von dem Hausfleiß. Bald aber sagte man sich, daß man nicht sowohl die Erwachsenen für den Hausfleiß gewinnen, als vielmehr die Jugend zu ihm erziehen solle. So wurde aus der sozialen Hausfleißfrage eine Erziehungsfrage. Und jetzt sagen wir uns: wer soll die Jugend anders zur Arbeit erziehen als die Lehrer? Ein auf dem Seminar für den Handfertigkeitsunterricht durch eigene Erfahrung gewonnener junger Lehrer wird der beste und einflußreichste Verbreiter unserer Idee sein. Darum hat der Vorstand der Schülerwerkstatt zu Leipzig auch seit dem Bestehen derselben, von Ostern 1880 an die Heranbildung von Lehrern für den Handfertigkeitsunterricht stets in den Kreis seiner Thätigkeit einbezogen und bereits 10 Halbjahre hindurch regelmäßige Kurse dieser Art abgehalten. Im vorigen Sommer veranstalteten wir während der großen Ferien auch Unterrichtskurse für auswärtige Lehrer, und da der Versuch glückte, so rüsten wir gegenwärtig für die Wiederholung derselben in den nächsten Sommerferien. Aus diesem Grunde begrüßte ich daher die von dem geschäftsführenden Ausschuß auf unsere Tagesordnung gesetzten Fragen mit Freuden; zugleich aber hielt ich doch die Mitteilungen über die bisherigen Anfänge und Versuche für äußerst wünschenswert.

Bei der Überlegung, welcher der beiden Berichte für die Förderung unserer Sache am dienlichsten und daher von mir zu geben sei, habe ich mich dahin entschieden, zunächst in einer kurzen Darlegung die Versammlung von den bisher geschehenen Schritten in Kenntnis zu setzen. Danach möchte ich um die Erlaubnis bitten, die hieraus sich ergebenden Wünsche für den Handfertigkeitsunterricht an den Seminaren entwickeln zu dürfen, also die gestellten Fragen nach dem Warum und Wie nicht im allgemeinen, sondern von dem Boden aus zu beantworten, der durch das bisher Geschehene geschaffen worden ist.

Da liegt es mir zunächst ob, Mitteilung von dem durch Herrn Consistorialrat Dr. Brandi aus Osnabrück eingesandten Bericht zu machen, den derselbe über die an den dortigen beiden Seminaren angestellten Versuche erstattet hat.

Fasse ich das Ergebnis dieses Berichtes kurz zusammen, so habe ich zu sagen: Es sind im Winter 1884/85 36 Seminaristen des untersten Jahrganges in wöchentlich 2 Stunden von Handwerksmeistern, so daß je 6 Schüler auf einen Lehrer kamen, in der Holzarbeit unterwiesen worden. Die geringe Anzahl der Schüler und die verschiedene Anlage derselben bedingten den Einzelunterricht derselben. Alle haben mit großem Eifer und Erfolg gearbeitet, so daß eine Fortführung des Unternehmens wünschenswert erscheint. Der Herr Berichterstatter wünscht in Zukunft diesen Handfertigkeitsunterricht für den untersten Kursus obligatorisch, für den oberen Kursus facultativ; der Unterricht soll nur im Winter erteilt werden, und zwar von Handwerksmeistern und in Werkstätten außerhalb des Seminars. Jeder Zögling macht seinen Weg für sich und wird von den Meistern einzeln gefördert. Der Handfertigkeitsunterricht besteht für sich neben den theoretischen Unterweisungen des Seminars; methodische Beziehungen zwischen der Lernarbeit der Seminaristen und ihrer praktischen Bethätigung finden nicht statt; die Holzarbeit ist ein neues besonderes Fach, das zu dem bisherigen Unterricht einfach hinzutritt. Nur wünscht der Herr Berichterstatter, daß die Holzarbeit an sich planmäßig entwickelt und weiter methodisch durchgebildet werde, und daß es auch möglich sei, die Schüler außer mit den praktischen Handgriffen mit den Zwecken und Zielen des Handfertigkeitsunterrichts bekannt zu machen.

Die von dem Herrn Berichterstatter gewünschte Unterrichtsform gleicht also in einigen wesentlichen Punkten der bisherigen Unterweisung des Handwerks. Allerdings wünscht er ausgesucht tüchtige Lehrmeister, verlangt einen geordneten Lehrgang und schließt alle Beziehungen zum Erwerb vollständig aus, verfolgt also rein erzieherische Absichten. Ich möchte in Kürze sogleich hier Stellung zu dem Programm des Herrn Referenten nehmen. Zunächst halte ich es für wünschenswert, daß das Seminar wie seinen Turnsaal, seinen Zeichensaal, so auch seine Werkstätte habe. Ferner sollten nach meinem Dafürhalten nicht Handwerker die Lehrer sein, denen von Anderen der Lehrgang vorgeschrieben wäre, sondern ich halte es für erstrebenswert, daß die Leitung des Handfertigkeitsunterrichts in die Hand tüchtiger hierzu vorgebildeter

Lehrer gelegt werde, von denen natürlich technische Tüchtigkeit verlangt werden muß. Dann entfallen die von außen an die Meister herangebrachten Instruktionen und die besonderen Veranstaltungen, die Seminaristen auch über Zweck und Ziele des Handfertigkeitsunterrichts aufzuklären. Ist so eine engere Verbindung mit dem Seminar in Bezug auf den Ort des Unterrichts und die Person des Lehrers hergestellt worden, so ergiebt sich auch drittens die von mir gewünschte engere Verbindung mit dem Schulunterricht. Nach meinem Dafürhalten muß die praktische Arbeit streben, Beziehungen zu dem theoretischen Unterricht zu gewinnen. Jede mathematische und physikalische Erkenntnis, die in der Werkstatt praktisch dargestellt werden kann, festigt das Band zwischen der Schule und der Werkstatt. Freilich verlange ich nicht, daß die praktische Unterweisung nur die Dienerin des theoretischen Unterrichts sei, sondern will ihr ihre selbständige Geltung lassen. Aber wie es die Wirkung des Unterrichts vertieft, wenn die Geschichte und die Geographie Hand in Hand gehen, wenn die Geographie wiederum der Naturkunde die Hand reicht, wie die Physik fort und fort mathematischer Anschauungen und Gesetze bedarf, so, meine ich, sollte es auch versucht werden, die Handfertigkeit in das Unterrichtsganze organisch einzugliedern. Und ich bin überzeugt, wenn einmal der praktischen Unterweisung der Zöglinge Raum gegönnt wird, so werden sich solche Beziehungen, wenn man Wert auf sie legt, ganz gewiß entwickeln. Freilich dürfte man sich dabei nicht auf die Bearbeitung eines einzigen Materials, insbesondere des Holzes beschränken. Und das ist der letzte Punkt, in dem ich mit dem Herrn Berichterstatter nicht ganz in Übereinstimmung bin. Ganz gewiß ist das Holz eines der wertvollsten und unentbehrlichsten Materiale bei der Erziehung zur Arbeit. Aber es sollte nicht allein herrschen. Wollen wir dem Zögling das A-B-C der Arbeit lehren, so kann es nicht darauf ankommen, ihm die Bearbeitung eines einzigen Stoffes in ausgiebigster Weise beizubringen. Wir werden Wert darauf legen, daß er die elementaren Werkzeuge wie Hammer und Zange, Hobel und Säge, Messer und Meisel, Feile und Bohrer u. s. w. gebrauchen lerne. Sollen wir uns deswegen auf die Bearbeitung des Holzes beschränken, weil dies der Tischler thut? Gern gebe

ich zu, daß die Holzarbeit eine der vielseitigsten ist, aber sie kann doch nicht alle anderen ersetzen. Dabei sehe ich ganz ab von dem Umstande, daß die Werkzeugbeschaffung gerade für die Holzarbeit wegen der Kostspieligkeit der Hobelbänke die meisten Schwierigkeiten macht, daß man hier fast notwendig zum Einzel-Unterricht geführt wird, da die Holzarbeit für die Unterweisung einer größeren Anzahl von Schülern nicht geeignet zu sein scheint, und daß sie sich zwar vortrefflich zur Herstellung von Wirtschaftsgeräten schickt, gegenüber dem Gedanken aber, daß die praktische Beschäftigung die Gegenstände des theoretischen Unterrichts zur Darstellung bringen solle, sich äußerst spröde verhält. Insbesondere halte ich die Papparbeit für unentbehrlich deswegen, weil gerade die jüngeren Kinder, deren Kräfte für die Holzarbeit noch zu gering sind, doch ganz notwendig praktisch thätig sein sollten, da sie sinnlicher Anschauungen und praktischer Erfahrungen weit mehr bedürfen als das reifere, für Abstractionen eher zu gewinnende Knabenalter. Besonders lehrreich sind die jedem Material eigentümlichen Formen der Verbindung einzelner Teile zu einem Ganzen. Die charakteristischen Formen der Holzverbindung, das Nageln und das Leimen, das Zinken und Zapfen kann, so instruktiv es ist, doch unmöglich zugleich dem Schüler einen Begriff von den Metallverbindungen, dem Löthen und dem Nieten, oder von den der Papier- und Papp-Arbeit charakteristischen Construktionen einen Begriff geben. Als es sich darum handelte, dem Kinde das Verständnis für die Natur, die es umgiebt, zu erschließen, beschränkte man sich nicht mit der Aufnahme der Botanik z. B. in den Unterrichtsplan, sondern man verlangte die Elemente, aber freilich auch nur diese, der drei naturkundlichen Disciplinen. Man beschritt also nicht den Weg, eines der drei Reiche für eine umfassendere Behandlung auszuwählen, in der Hoffnung, daß die hier gewonnenen Kenntnisse die auf den anderen Gebieten mangelnden Erfahrungen ersetzen würden. Wir wollen nun das Kind erzieherisch in die Welt der Arbeit einführen, und da gilt es ebenso, unbekümmert um die in den Handwerken vollzogene Teilung, die Elemente der praktischen Thätigkeit herauszuheben und für die Erziehung zur Arbeit zu verwerten. Von diesem Gesichtspunkt aus erscheint mir die Ergänzung des Holz-Slöjds als wünschens-

wert. Dabei möchte ich ausdrücklich betonen, daß ich die methodische Durcharbeitung dieses Teiles unseres Unterrichtsgebietes, wie sie von Schweden und insbesondere von dem sehr verdienten Otto Salomon in Nääs geleistet worden ist, überaus hochschätze, und daß ich solche Durcharbeitung der einzelnen Materialien zum Zwecke der erzieherischen Verwendung für notwendige Vorstufen halte; aber ich kann sie nicht als das letzte erstrebenswerte Ziel ansehen. Sagt man mir: es sei doch besser, ein Arbeitsmaterial gründlich und nach allen Seiten bearbeiten zu lehren, als eine ganze Anzahl von Handfertigkeitsfächern dilettantisch betreiben zu wollen, — so erwidere ich, daß auch ich dies für weit besser halte. Dem Dilettantismus in diesem verächtlichen Sinne möchte ich um keinen Preis das Wort reden. Aber es handelt sich für mich gar nicht um mehrere Handfertigkeitsfächer, auch nicht um ein einzelnes wie den Holz-Slöjd, sondern um die Elemente der praktischen Arbeit. Es handelt sich um die Anfänge der Erziehung des Auges und der Hand, und wir müssen uns dabei nicht nur soweit vom Handwerk loslösen, daß wir von direkt gewerblichen Zwecken absehen, sondern auch soweit, daß wir den Arbeitsunterricht nicht durch den von einem bestimmten Handwerk bearbeiteten Stoff allein beherrschen lassen. Man soll doch nur erkennen, daß es sich in unserem Kampfe weit mehr als um ein neues Unterrichts*fach* um ein neues Unterrichts*princip* handelt, nemlich um die Aufnahme der eigenen praktischen Thätigkeit des Kindes unter die Mittel seiner Erziehung. Wir wollen, daß der Unterricht sich nicht mehr mit der äußeren Anschauung begnüge, sondern dem Kinde Erfahrungen vermittele durch die eigene Thätigkeit; wir kämpfen an gegen die dogmatische Form des Unterrichts namentlich in den Erfahrungswissenschaften, und wollen, daß diese Erkenntnisse auch von den Schülern erfahren, d. h. erarbeitet werden; was hat diese Idee aber mit der Beschränkung der Arbeit auf einen einzigen Stoff, und sei er auch so bildsam wie das Holz, zu thun? Darum verlange ich Loslösung des erzieherischen Arbeitsunterrichts von der Enge des Handwerks auch in Bezug auf das Unterrichtsmaterial.

Ich wende mich nun zu den in *Sachsen* für die Pflege des Handfertigkeitsunterrichts auf Seminaren getroffenen Veranstal-

tungen. Was zunächst die Stellung des Königlichen Ministeriums für den öffentlichen Unterricht zu unserer Sache betrifft, so glaube ich annehmen zu dürfen, daß dieselbe eine wohlwollende ist. Se. Excellenz der Herr Staatsminister Dr. von Gerber hat mehrfach das freundliche Interesse, das er an unseren Bestrebungen nimmt, bekundet, auch der Vertreter des Volksschulwesens im Ministerium, der Herr Geheime Schulrat Kockel hat in gleicher Weise den in Sachsen auf dem Gebiet des Handfertigkeitsunterrichts zu Tage getretenen Versuchen wohlwollende Aufmerksamkeit zu Teil werden lassen, und daß auch der Decernent für die Seminare, Herr Geheimer Schulrath Dr. Bornemann dem Handfertigkeitsunterricht nicht abgeneigt ist, das zeigen die für die Betreibung desselben an den Lehrer-Bildungs-Anstalten getroffenen Maßnahmen. Überdies wird das freundliche Wohlwollen der höchsten Unterrichtsbehörde bewiesen durch die namhafte Unterstützung, welche sie dem in Dresden 1881 stattgefundenen Kursus zur Ausbildung von Lehrern für den Handfertigkeitsunterricht gewährt hat, dann durch die ansehnlichen Hilfen, deren sich die Schülerwerkstatt zu Leipzig schon zweimal zu erfreuen hatte, ferner durch die Opfer, welche das Königliche Ministerium für den Betrieb des Handfertigkeits-Unterrichts am Seminar zu Dresden-Friedrichstadt in der Zeit von Neujahr 1883 bis Ostern 1884 gebracht hat, und durch die Aufwendung von Mitteln für den gleichen Zweck an allen den sächsischen Seminaren, welche den Handfertigkeitsunterricht zu betreiben wünschen.

Gehe ich nun auf die Darstellung des Handfertigkeitsbetriebes an den verschiedenen Seminaren über, so habe ich als dasjenige unter ihnen, an welchem schon seit langen Jahren Arbeitsunterricht getrieben wird, Grimma zu nennen. Hier bestehen zwei Lehrerbildungsanstalten, das Hauptseminar und dasjenige für ältere Zöglinge aus dem ganzen Lande, die sich erst später für den Lehrerberuf entschieden haben. Sämtliche Schüler der 4. Klasse des Hauptseminars werden nun Sonntags Vormittags von 11 bis 12 Uhr unter der Leitung eines Buchbindermeisters mit Pappearbeiten beschäftigt. Auch am Nebenseminar werden unter der Leitung eines Buchbindermeisters Papparbeiten angefertigt. Außerdem erteilen die Schüler, welche in ihrer früheren Lebensstellung

ein Handwerk erlernten, ihren Mitschülern Unterweisung in praktischen Arbeiten.

Weiter ist der Handfertigkeitskurse Erwähnung zu thun, welche am Seminar zu Dresden-Friedrichstadt von Neujahr 1883 bis Ostern 1884 unter der Leitung des Herrn Rittmeisters Clauson von Kaas stattgefunden haben. Auf die Einrichtung dieser Kurse im einzelnen komme ich später zu sprechen; es sei mir nur gestattet, hier im vorhinein einiges allgemeine über dieselben mitzuteilen. Das Königliche Ministerium hat diese Kurse mit reichlichen Mitteln in das Werk gesetzt, und Herr Direktor Dr. Pohle, der entscheidenden pädagogischen Einfluß auf die Führung derselben nahm, hat darüber eingehende Berichte an die hohe Unterrichtsbehörde erstattet. Nach Mitteilung des Herrn Verfassers derselben lauten sie günstig über den Verlauf und die Resultate des angestellten Versuchs. Herr Direktor Dr. Pohle hat mir ausdrücklich erlaubt hier zu erklären, daß er, obgleich anfänglich mit Mistrauen an die Sache hinangetreten, dennoch seine Zufriedenheit über diesen Unterricht aussprechen könne, und daß er eine Fortsetzung des Unternehmens wünsche, namentlich für diejenigen Schüler seiner Anstalt, welche daselbst wohnen. Er halte den Handfertigkeitsunterricht am Seminar nicht deshalb für nötig, weil hier Lehrer für diesen Unterricht ausgebildet werden sollten, sondern um der eigenen Erziehung der Seminaristen selbst willen, und bedauere daher, die praktischen Arbeiten aus äußeren Gründen haben einstellen zu müssen. Das Unterrichtslokal für den Arbeitsunterricht war nemlich die Turnhalle, und zwar wurde diese Mittwochs und Sonnabends von 2 bis 6 Uhr als Werkstatt in Beschlag genommen. Da aber an den übrigen Tagen die Turnhalle für ihre eigentlichen Zwecke durch die vielen Klassen des überfüllten Seminars vollauf in Anspruch genommen werden mußte, so blieb keine Zeit für die Reinigung des Saales übrig. Der durch die Werkstattsarbeiten hervorgerufene Staub wirkte schädigend auf den Turnunterricht, und so mußte man erkennen, daß die gleichzeitige Benutzung desselben Raumes als Turnsaal und Werkstatt wenigstens in einer stark besetzten Anstalt unthunlich ist. Der Handfertigkeitsunterricht am Seminar zu Dresden-Friedrichstadt scheiterte darum vornehmlich an dem Mangel eines geeigneten Raumes, und so

lange die Lokalfrage durch die Erbauung einer eigenen oder durch die Miete einer fremden Werkstatt nicht zu lösen ist, wird dieser Unterricht trotz der auf Fortsetzung desselben gerichteten Wünsche des Direktors unterbrochen bleiben müssen. Vorläufig hatte Herr Direktor Dr. Pohle den Plan, um den Arbeitsunterricht nicht ganz feiern zu lassen, den dafür geeigneten Seminaristen durch einen erfahrenen Dresdener Lehrer, der sich durch geschickte Anfertigung einfacher physikalischer Apparate hervorgethan hat, in einem zur Verfügung stehenden kleineren Raume in einem Nebenhause praktische Unterweisung erteilen zu lassen.

Die für den Handfertigkeitsunterricht am Dresdener Seminar ausgeworfene und unter den obwaltenden Umständen nicht verbrauchte Summe stellte nun das hohe Ministerium den übrigen Seminaren des Landes, welche den Handfertigkeitsunterricht betreiben wollten, zur Verfügung. Dadurch kam zunächst Grimma in die Lage, die von längerer Zeit her betriebene Unterweisung der Seminaristen in praktischer Arbeit zu erweitern. Es wurde jetzt den Schülern der dritten Klasse Gelegenheit gegeben, sich mit Holzarbeiten zu beschäftigen. Gegenwärtig nehmen 18 Zöglinge dieser Klasse Unterricht bei einem Tischlermeister, und zwar in drei Sektionen, wovon jede 12 Wochen hintereinander Sonnabends von 1 bis 6 Uhr Nachmittags beschäftigt wird. Im Seminar selbst soll ein Beschäftigungssaal eingerichtet werden, damit sich die Schüler auch in ihrer Freizeit mit praktischen Arbeiten beschäftigen können.

Wir haben es hier also im wesentlichen mit Papp- und Holzarbeiten zu thun, die in den Freistunden unter der Leitung von Handwerksmeistern gefertigt werden. Die Meister dürften im allgemeinen bei ihrer Lehre nach den Regeln des Handwerks verfahren.

Außer diesen Seminaren giebt es noch drei, nämlich Annaberg, Auerbach und Schneeberg, alle drei im Erzgebirge gelegen, welche den Handfertigkeitsunterricht eingeführt haben. Von den 16 sächsischen Seminaren sind also gegenwärtig 5, in denen dieser Unterricht betrieben wird, und da das Dresdener denselben wieder beginnt, wenn die Lokalfrage gelöst ist, so kann man sagen, daß 6 Seminare sich durch die Praxis zu den Ideen des Handfertigkeitsunterrichts bekennen.

Um hier sichere Mitteilungen machen zu können, habe ich an die Seminardirektionen die Bitte um Auskunft über bestimmte Fragen gerichtet, und dieselben sind mir dabei mit dankenswertester Bereitwilligkeit entgegengekommen. Ich stelle die mir gewordenen Auskünfte im folgenden zusammen, nachdem ich mir erlaubt haben werde, eine prinzipielle Erklärung der Seminardirektion zu Annaberg vorauszuschicken. Dieselbe schreibt:

„Durchdrungen von der Überzeugung, daß dem Seminaristen um seines künftigen Amtes willen eine gewisse Handfertigkeit anzubilden sei, habe ich bereits seit dem Jahre 1880 den Quartanern des hiesigen Seminars von einem Annaberger Buchbindermeister auf Kosten der Hauskasse einige Unterweisung in Buchbinderarbeit erteilen lassen.

Das Anerbieten des königlichen Ministeriums, jährlich eine Summe für den Handfertigkeitsunterricht an Seminaren gewähren zu wollen, war mir daher sehr willkommen. Es ist mir nun möglich geworden, das nötige Handwerkszeug zu erwerben. Vor allem habe ich dem unterrichtenden Buchbindermeister nun einen Oberlehrer des Seminars an die Seite stellen können, eine Einrichtung, durch welche der betreffende Unterricht in Bezug auf Disziplin und Gang bereits viel gewonnen hat.

Eine Erweiterung des betreffenden Handfertigkeitsunterrichts durch Einführung z. B. von Tischlerarbeit plane ich zunächst nicht. Ich bin der Meinung, daß für den Seminaristen die Erlernung von manchen Buchbinderarbeiten allenfalls genügte. Wollte ich den Unterricht auf noch weitere Gebiete sich erstrecken lassen, so würden verschiedene Schwierigkeiten erwachsen, unter welchen Mangel an Raum und Zeit im Vordergrunde steht. Meine Sorge wird vorläufig sein, daß unser Handfertigkeitsunterricht auf seinem Gebiet mehr und mehr sich vervollkommnet, insbesondere noch mehr als bisher der Herstellung von Lehrmitteln sich widmet."

Die Antworten aus Dresden, Schneeberg, Annaberg und Auerbach (von Grimma sind die Fragen nicht im einzelnen beantwortet worden) lauten nun folgendermaßen:

	Dresden.	Schneeberg.	Annaberg.	Auerbach.
Welche Fächer des Handfertigkeits-unterrichts werden betrieben?	Papparbeiten, Tischlerei, Holzschnitzerei.	Buchbindereri.	Papparbeiten.	Einige Drechsler-, Tischler-, Buchbinder-, Schlosser- u. Klempner-Arbeiten.
In wieviel Abteilungen?	4	1	In einer Klasse, welche hinsichtlich dieses Unterrichts in 2 Abteilungen geteilt ist.	—
Wieviel Teilnehmer haben die Abteilungen?	Je ca. 25, zusammen also ca. 100.	20	Im letzten Wintersemester 12.	4 bis 6.
Ist der Unterricht fakultativ oder obligatorisch?	Obligatorisch für die unteren Klassen.	Fakultativ.	Obligatorisch.	Fakultativ.
Zahlen die Teilnehmer Honorar?	Nein.	Nein.	Die Teilnehmer zahlen kein Honorar, müssen sich aber einiges Handwerkzeug anschaffen.	Nein.
In welchen Räumen findet der Unterricht statt?	Turnhalle des Seminars.	In einem größeren freien Zimmer des Seminars.	Im Wohnzimmer der 4. Klasse.	Im Physik-Lehrsaal.
Zu welcher Zeit?	Mittwochs u. Sonnabends von 2 bis 6.	Zweimal wöchentlich von 5—7 Uhr.	Von 5 bis 6 Uhr Abends.	In den Freizeiten Mittags von $^1/_2$1 bis 2, oder Abends von 5 bis $^1/_2$7 Uhr.
Welche Seminarklassen nehmen am Unterricht Teil?	II, III, IV, V u. VI.	Die 5. Klasse hauptsächlich, auch einige Schüler der 4.	Klasse 4.	Die 3. u. 4. Klasse.
Seit wie langer Zeit ist der Unterricht eingeführt?	Neujahr 1883 bis Ostern 1884.	Seit Michaelis vorigen Jahres.	Seit Michaelis 1884.	Seit Oktober 1884. Der größte Teil der Zeit ist zur Anlernung der Lehrer verwendet worden.

	Dresden.	Schneeberg.	Annaberg.	Auerbach.
Wer erteilt denselben?	Leitung: Rittmstr. v. Clauson-Kaas. Buchbindermstr. Leonhardt. Tischlermstr. Heinig. Holzschnitzer Albrecht.	Ein Buchbindermeister in Anwesenheit von 2 Seminarlehrern.	Ein hiesiger Buchbindermeister und ein Seminar-Oberlehrer.	3 Seminarlehrer, die Herren Dr. Reuther, Schumann u. Drechsel.
Liegt ihm ein bestimmter Unterrichtsgang zu Grunde?	Der des Gemeinnützigen Vereins zu Dresden.	Der von Fr. Hertel in Zwickau ausgearbeitete.	Ja.	—
Wie werden die Leiter der Handfertigkeitskurse honoriert?	Die Meister erhielten die Stunde 1 M.	Der Buchbindermstr. erhält die Stunde 75 Pfg.	Der Buchbindermstr. erhält 1 M., der Seminar-Oberlehrer 1 M. 50 Pf. für die Stunde.	Ist noch nicht geordnet. Für den sämtlichen Aufwand sind vom Kgl. Kultusministerium für das Jahr der gegenwärtigen Finanzperiode 150 M. bewilligt worden.
Wird nach mündlichen Angaben, Zeichnungen oder Modellen gearbeitet?	In erster Linie nach Modellen, aber auch nach Zeichnungen und mündlichen Angaben.	In d. Hauptsache nach mündlichen Angaben, doch auch nach Zeichnungen u. Modellen.	Nach mündlichen Angaben.	Nein.
Wieviel betragen ungefähr die jährlichen Unkosten des Unternehmens?	Abgesehen von 3000 M. für die ersten Anschaffungen und den nach den obigen Angaben zu berechnenden Honoraren 150 Mark für Materialien und 50 Mark Nebenkosten.	150 Mark.	Für das erste Jahr waren 150, für die folgenden Jahre sind bis auf weiteres 120 Mark zur Verfügung.	—

	Dresden.	Schneeberg.	Annaberg.	Auerbach.
Nehmen die Seminaristen gern an dem Unterricht teil?	Ähnliche Wahrnehmungen wie bei dem regulären Schulunterricht.	Sehr gern.	Die Seminaristen nehmen gern am Unterrichte Teil.	Scheint der Fall zu sein; denn als jetzt aufgefordert wurde zur Teilnahme an Buchbinderarbeiten, haben sich sämtliche Schüler der 3. und 4. Klasse gemeldet.
Welche Erfolge hat der Unterricht bisher gehabt?		Leidlich befriedigende.	Erfreuliche.	Um das bestimmen zu können, haben die Schüler noch zu wenig Stunden gehabt.
Wird er fortgesetzt werden?	— (siehe vorher).	Ja, alljährlich im Winterhalbjahr auf ungefähr 20 Wochen.	Ja.	Ja.
Findet er auch an der Seminar-Übungsschule statt?	Es haben nur einige Kinder teilgenommen.	Nein.	Nein.	Nein.
Welcherlei Gegenstände werden gearbeitet? Nützlichkeitsgegenstände? Solche Dinge, die mit dem Unterricht in Beziehung stehen (mathematische Körper 2c.)?	Nur Nützlichkeitsgegenstände.	Vorherrschend Nützlichkeitsgegenstände.	Die Schüler werden im Heften u. Beschneiden, in der Anfertigung v. verschiedenartigen Kästchen, Schachteln, Mappen u. s. f. unterwiesen. Bestellungen der einzelnen Lehrer der Anstalt werden thunlichst ausgeführt.	Der an dem Seminar zu Auerbach eingeführte Handfertigkeitsunterricht soll darauf abzielen, die Schüler in den Stand zu setzen, die Herstellung u. Reparatur gewisser Lehrmittel selbst zu besorgen. Daraufhin sind die nachfolgenden Papp-, Holz- und Metallarbeiten ausgewählt worden.

Auerbach.

Buchbinderarbeiten:

Behandlung von Leim und Kleister. Streichen mit dem Pinsel. Schneiden der Pappe, Heften und Beschneiden von Heften. Aktenheften. Aufziehen von Plänen und Karten, Überziehen von Pappdeckeln, Einfügung von Bändern und Metallösen in Pappdeckel, Herstellung von geometrischen Körpern, von Mappen, Kästchen mit Glasdeckeln u. s. f.

Tischler-Arbeiten.

Schärfen von Säge, Hobel und schneidender Instrumente. Sägen, hobeln, bohren, feilen. Herstellung einer 4- und mehrkantigen Säule, von cylindrischen Stäben an der Hobelbank, eines Rahmens mit Stoß und Gehrung, eines Kastens mit Deckel (Verzapfung und Verzinkung), Herstellung eines Cylinders und einer Rolle an der Drechselbank. Schneiden von Glasplatten. Schneiden und Brechen, Biegen und Ausziehen von Glasröhren. Lüften festsitzender Glasstöpsel. Behandlung der Korke: Durchbohren derselben, Einsetzen von Glasröhren. Herstellung von Filtern. Reinigen der Flaschen und Röhren.

Metall-Arbeiten.

Gebrauch der Blechscheere, schlagen und schneiden von Blechen. Vernieten und feilen. Weich- und Hartlöten, und der dabei zu berücksichtigende Gebrauch desoxydierender Mittel. Herstellung von Filter-Schablonen und Drei-Füßen, von geometrischen Hohlkörpern, von Schrauben-Spindeln und -Muttern. Gewisse Druckarbeiten, wie Blechschalen u. s. w. —

Fasse ich alles zusammen, so ergiebt sich, daß wir es in den Seminaren vorwiegend mit Papp- und Holz-Arbeiten zu thun haben; in Auerbach hat man wegen des physikalischen Unterrichts leichte Metall- und Glas-Arbeiten hinzugefügt. Der Unterricht ist hier fakultativ, dort obligatorisch, dann aber auch für die unteren Klassen obligatorisch, für die oberen dagegen fakultativ. Zumeist nehmen die Schüler der unteren Klassen Teil. Die Urteile der Direktionen stimmen darin überein, daß die Schüler

gern, ja sehr gern praktisch arbeiten, daß die Fortschritte befriedigende seien, und daß der Unterricht auch in Zukunft fortgesetzt werden solle. Der Zweck des Handfertigkeitsunterrichts wird teils in der Ergänzung des theoretischen Unterrichts durch praktische Beschäftigung oder auch nur in dem erfrischenden Wechsel zwischen geistiger und leiblicher Anstrengung gesucht, teils erklärt man ausdrücklich, daß der Seminarist „um seines künftigen Amtes willen" Handfertigkeitsunterricht erhalten müsse, und an einer Stelle wünscht man insbesondere den Seminaristen in den Stand zu setzen, „die Herstellung und Reparatur gewisser Lehrmittel selbst zu besorgen."

Die Leitung des Handfertigkeitsunterrichts liegt zum großen Teil in Händen von Handwerkern, die in der ihnen geläufigen Weise die Technik ihres Berufes den Zöglingen übermitteln, ohne von den in unseren Kreisen gemachten Anstrengungen, eine Methodik des Handfertigkeitsunterrichts zu schaffen, berührt zu sein. In anderen Seminaren sucht man zwar nicht die Methodik, wohl aber die Disziplin dadurch zu fördern, daß man dem Handwerksmeister Seminarlehrer an die Seite stellt, und in dem einen haben Seminarlehrer sich selbst erst praktisch zur Erteilung des Handfertigkeitsunterrichts befähigt, um danach die Leitung desselben zu übernehmen. Die aufgewendeten Mittel sind bei allen Seminaren (mit Ausnahme von Dresden) äußerst geringe zu nennen.

Haben wir damit einen Überblick über den bisher an den Seminaren betriebenen Handfertigkeitsunterricht gewonnen, so scheint mir, ist damit zugleich eine natürliche Grundlage gegeben für die Wünsche, welche in Bezug auf die zukünftige Entwickelung desselben gehegt werden müssen. Wir haben damit zugleich einen Standpunkt gewonnen für die Beantwortung der drei auf unserer Tagesordnung stehenden Fragen: aus welchem Grunde, in welchem Umfang und in welcher Weise ist der Handfertigkeitsunterricht in den Lehrplan der Seminare einzureihen?

Freilich nicht zunächst für die Beantwortung der ersten Frage nach den Gründen, aus denen die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts gewünscht werden müsse.

Diese Frage allein würde recht wohl zum Gegenstand eines ausführlichen Berichtes gemacht werden können. Ich müßte die ganze, bereits ziemlich angeschwollene Litteratur über den Handfertigkeitsunterricht, das lebhafte Für und Gegen wiederholen, müßte die Bewegung, in der wir seit sechs Jahren stehen, schildern, wollte ich diesen einen Punkt zur Genüge erörtern. Das ist natürlich hier und heute nicht möglich. Nur das sei gesagt, daß das Seminar mehr als jede andere Unterrichtsanstalt des Handfertigkeitsunterrichts bedarf. Denn sie ist in erster Linie Erziehungs-Schule. Die dem Seminar zugeführten Zöglinge bedürfen zunächst selbst noch ihrer eigenen Erziehung. Alle Gründe also, welche für die Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichts unter die Erziehungsmittel sprechen, gelten völlig auch für das Seminar, insbesondere für die unteren Klassen desselben. Wenn wir sagen, daß die Übung des Auges und der Hand für die harmonische Bildung des ganzen Menschen unbedingt notwendig sei, so können wir natürlich den Seminaristen nicht ausschließen wollen.

Wenn ferner das geistige Leben durch die Erfahrungen, die bei der praktischen Arbeit gemacht werden, Bereicherungen erfährt, wenn der Handfertigkeitsunterricht dazu dient, die Anschauungen zu vermehren, wenn er nichts ist, als ein gesteigerter Anschauungsunterricht, wenn das Interesse an den Gegenständen des theoretischen Unterrichts durch die praktische Beschäftigung mit ihnen geweckt und vertieft wird, so werden wir auch dem Seminaristen diese Wirkungen zugutekommen lassen wollen.

Wenn wir immer und immer wieder erfahren, welche große Freude die Jugend an der Bethätigung ihrer körperlichen Kräfte hat, wie fruchtbar der Wechsel zwischen wissenschaftlicher Beschäftigung und praktischer Arbeit, wie psychologisch richtig es ist, zu vermitteln zwischen dem Wissen, das nie abgeschlossen wird, und dem Können, das die Freude an der Hervorbringung zwar einfacher aber doch in sich vollendeter Werke gewährt, wie erzieherisch wertvoll die Bildung des Willens durch die Selbstthätigkeit ist, wie notwendig es ist, den dem Menschen innewohnenden und nur durch Zwang niederzuhaltenden Gestaltungstrieb sich entwickeln zu lassen, wie wünschenswert es ist, daß für

die Bildung des ästhetischen Geschmacks mehr als bisher geschehe, so werden wir hieraus einen Grund für den Handfertigkeitsunterricht auch auf den Seminaren herleiten. Wenn endlich in dem Kampfe gegen die Überbürdung immer und immer wieder gesagt werden muß, daß nicht sowohl die Menge der von den Schülern verlangten Arbeiten, sondern die Einseitigkeit der geistigen Anstrengung zur Schulmüdigkeit, Frühreife und Blasiertheit führt, so wird man auch den Seminaristen den Segen körperlicher Arbeit wünschen; denn auch sie brauchen frische Kräfte, wenn sie in das Leben hinaustreten. Hier geht ja ihre Arbeit eigentlich erst an!

Was ist solchen schwerwiegenden Gründen gegenüber der immer wiederholte Einwand, daß keine Zeit für den Handfertigkeitsunterricht vorhanden sei? Wie oft soll es wiederholt werden, daß ein geistig frischer, spannkräftiger Knabe rascher auffaßt als ein lernmüder, mit Gedächtniswissen überlasteter Schüler? Man kann doch nimmermehr die Tiefe des Einflusses, den die Schule auf ihre Zöglinge übt, nach der Zeitdauer messen wollen, innerhalb deren er gezwungen wird die Bank zu drücken? Die günstigen Erfahrungen, die man in Schweden nun schon seit Jahren mit Schülern gemacht hat, welche praktisch thätig sein dürfen, zeigen ja deutlich, daß das Interesse an der Schule durch den Arbeitsunterricht viel lebendiger, der Geist geweckter wird. Es handelt sich eben nicht um die Hinzufügung eines neuen Faches zu dem Betrieb der bisherigen, sondern um ein neues Erziehungsprinzip, um die Benutzung des Thätigkeitstriebes für die Bildung des Willens, des Charakters. Ja und wenn der Arbeitsunterricht nichts weiter wirkte, als daß er die praktischen, künstlerischen Anlagen, die heute die theoretische Schule ungenützt verkümmern läßt, entfaltete, wenn er den Schülern, die durch den heutigen Unterricht dem praktischen Leben eher entfremdet als zugeführt werden, Verständnis und Interesse dafür vermittelte, wenn er nichts thäte, als durch die Freude an der eigenen Arbeit dem Hange zu müßigen, thörichten und unsittlichen Zerstreuungen vorzubeugen, so verdient er vollauf seinen Platz in der Erziehungsschule, also auch im Seminar. Übt der Arbeitsunterricht diesen Einfluß, so wird sich wohl auch die

Zeit für ihn finden. Es ist meine Überzeugung, daß nicht der Mangel an Zeit, sondern zum größten Teil das Vorurteil gegen die praktische Arbeit, die Unterschätzung ihres eminenten Wertes für die Erziehung des Einzelnen wie der gesamten Menschheit es ist, was zur Entschuldigung vom Zeitmangel geführt hat. Und beweisen denn diejenigen Seminare, welche den Arbeitsunterricht eingeführt haben, nicht klar und deutlich, daß die nötige Zeit bei gutem Willen gefunden werden kann?

Aber das Seminar bedarf des Arbeitsunterrichts nicht nur darum, weil es eine Erziehungsschule, sondern auch, weil es eine Fachschule zur Lehrerbildung ist. Denn alle für ihn angeführten Gründe sprechen für seine Einführung in die Volksschule, in dem Seminar aber werden die Lehrkräfte für dieselbe gebildet. Außerdem wird die praktische Arbeit ein Mittel sein, den jungen Lehrer mit dem wirklichen Leben zu verbinden, die Beziehungen zu der Gemeinde, in der er lebt, anzuknüpfen und zu gestalten. Man denke sich doch nur einmal in die Lage eines jungen von dem Seminar kommenden Lehrers, der bisher in fast klösterlicher Abgeschiedenheit vom Leben gehalten, sich nun vor die Aufgabe gestellt sieht, Erzieher und Bildner des heranwachsenden Geschlechts für dieses Leben zu werden! Wird man die Frage, ob er das Leben verstehe, ob er die Bedürfnisse des Volkes kenne, bejahen wollen? Wird die Bücherweisheit, wird die bei Gelehrten und Halbgelehrten so oft gefundene Unterschätzung des Wertes der physischen Arbeit ein Mittel sein, die Beziehungen des Lehrers zu seiner Gemeinde eng zu knüpfen? Ich entnehme einer neuerdings über den Arbeitsunterricht erschienenen Broschüre*) in Bezug auf diesen Punkt folgende Stelle: „Heute ist namentlich der angehende Lehrer in den praktischen Dingen ein wahres Kind und kann von jedem Handwerkslehrling oder Bauernknechte gehänselt werden. Das wird durch sein praktisches Geschick anders werden; er wird in der Achtung des Publikums nicht wenig steigen. Die erhöhte Achtung des Publikums und das Gefühl der Sicherheit in den praktischen

*) Robert Seidel, Der Arbeits-Unterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit u. s. f. Tübingen, Laupp'sche Buchhandlung, 1885.

Dingen des Lebens muß das berechtigte Standesgefühl des Lehrers erhöhen. Wenn dabei das unberechtigte Standesgefühl, das sich auf das Schulwissen statt auf den sozialen und moralischen Wert gründet, verloren geht, so kann das dem Lehrerstande wiederum nur zum Vorteil gereichen. Wir leiden überhaupt an der Überschätzung des theoretischen, toten gegenüber dem praktischen, lebendigen Wissen und Können." „Der Arbeitsunterricht wird den Lehrer nicht zum Stümper, sondern er wird ihn tüchtiger in seinem Beruf machen, und der Schule wird aus der praktischen Bildung der Lehrer größerer Gewinn erwachsen als aus der gelehrten Unbeholfenheit." Darum ist es wohl zu verstehen, wenn eine Seminar-Direktion ausdrücklich den Handfertigkeitsunterricht wegen des künftigen Amtes des Seminaristen wünscht.

Alle Lehrer-Seminare sind zugleich Erziehungs- und Fachschulen. Viele von ihnen sind aber auch Internate und haben als solche ihren Zöglingen die Familie, das Elternhaus zu ersetzen. Diese haben meines Erachtens die größte Aufforderung, den Arbeitsunterricht zu pflegen. In jeder wohlgeordneten Familie hat die freie Muße nach der Pflichtarbeit ihre Stelle; und in den Internaten giebt es demgemäß nach den Arbeitsstunden Zeiten, welche der Erholung gewidmet sind. Im Sommer mögen sie zum Wandern durch Feld und Wald, zum Besuch des Schwimmbades und des Spielplatzes verwendet werden, im Winter aber sollte neben dem Schlittschuhlaufen der praktischen Arbeit eine Stelle eingeräumt sein. Oder soll auch hier immer wieder nur das Buch dem Schüler in die Hand gegeben werden? Soll das Buch, an dem sich der Geist erst müde gearbeitet hat, danach auch das rechte Erholungsmittel sein? Nein. Man gebe durch die Volksbibliotheken dem Arbeiter nach des Tages Last und Mühe ein gutes Buch in die Hand, dem geistig angestrengten Seminaristen aber gestatte man in seiner freien Zeit, an die Hobelbank zu treten.

Eine weitere Frage ist die nach dem Umfang des Arbeitsunterrichts auf den Seminaren. Darf ich die Frage zuerst im allgemeinen beantworten, so sage ich: dieser Umfang sei bescheiden. Es handelt sich ja nicht um die Erlernung eines oder gar einiger

Handwerke, sondern um die Elemente der Handarbeit. Diese sind aber so einfach, wie die Elemente der Wissenschaften. Wer der Sache fernsteht, glaubt es nicht, wie Anerkennenswertes hier in verhältnismäßig kurzer Zeit durchschnittlich von den Schülern geleistet werden kann. Herr Seminardirektor Dr. Pohle in Dresden hat mir geradezu seine Verwunderung ausgesprochen über das, was von einzelnen seiner Seminaristen erreicht worden ist. Freilich giebt es auch Ungeschickte, die nur langsame Fortschritte machen und keine glänzenden Arbeiten liefern. Aber darum würde ich auch nur für facultativen, nicht für obligatorischen Handfertigkeitsunterricht sein. Ich würde es damit ebenso zu machen vorschlagen wie mit der Musik, die auch nur von denjenigen getrieben wird, die Neigung und Anlage dafür haben. Die Regel aber ist, daß sich die Schüler in kurzer Zeit mit ein paar wöchentlichen Unterrichtsstunden eine erstaunliche Fertigkeit auf verschiedenen Gebieten der Handarbeit erwerben. Wir ahnen eben nicht, welchen Schatz praktischer Fähigkeiten wir zu Gunsten des Wissens verkümmern lassen. Ein Vorgang aus der Praxis sei als Beleg für die Richtigkeit der eben aufgestellten Behauptung angeführt. Als man vor einiger Zeit die Arbeiten von Schülern, welche in der Straßburger Schülerwerkstatt angefertigt worden waren, öffentlich ausstellte, waren dieselben zu aller Verwunderung so gut ausgefallen, daß man meinte, die Schüler könnten diese sauberen, geschmackvollen Schnitzereien u. s. f. unmöglich allein und ohne jede fremde Hülfe geschaffen haben. Und dieses Urteil ließ sich nicht eher beschwichtigen, als bis man die Werkbänke kommen und die Knaben ihre Arbeiten vor den Augen des Publikums herstellen ließ.

Was den Umfang des Handfertigkeitsunterrichts auf den Seminaren insbesondere anlangt, so dürfte nach den vorhin gegebenen Mitteilungen es angemessen erscheinen, wenn man für die beiden unteren Klassen diejenigen Arbeitsgebiete zu betreiben vorschlägt, die methodisch bisher am meisten ausgebaut worden sind, nämlich die Papp- und die Holzarbeiten, letztere mit Einschluß der Holzschnitzerei, welche gleichsam die Überleitung zur Kunst bilden und die schlichten Handarbeiten künstlerisch verklären. Die Gründe, welche für die Papparbeit sprechen, sind schon früher

berührt worden. Sie beruhen in der Möglichkeit, damit auch kleinere Kinder zu beschäftigen, in der engen Verbindung, die sich zwischen dem elementaren mathematischen Unterricht und ihnen herstellen läßt, in der Gelegenheit, durch sie den Farbensinn, die Farbenfreude der Kinder zu entwickeln, und in der Möglichkeit, auch bei geringen Mitteln dennoch die Kosten für die Anschaffung der Werkzeuge bestreiten zu können. Als historischer Grund mag angeführt sein, daß von jeher bei den Bestrebungen, die Kinder zur Arbeit zu erziehen, die Papier- und Papparbeit eine wichtige Rolle gespielt hat.

Die dritte mir zur Beantwortung gestellte Frage ist die nach der Weise, in welcher der Handfertigkeitsunterricht auf den Seminaren getrieben werden soll.

Was da zunächst die Person des Handfertigkeitslehrers betrifft, so entscheide ich mich gegen die Hereinnahme der Handwerksmeister in die Schule. Erstens aus einem Nützlichkeitsgrunde. Ich bin der Überzeugung, daß das Gerede, wir wollten die Knaben zu Handwerkern erziehen, nicht eher verstummen wird, als bis sich die Lehrer selbst der Sache annehmen. Wir in Leipzig haben wenigstens unter diesem Vorurteil so gut wie nicht zu leiden, und wie ich glaube deswegen, weil wir von vornherein die Meister zwar zur Ausbildung der Lehrer in vollstem Maße, nicht aber für die Unterweisung der Schüler in Anspruch genommen haben. Dann aber spreche ich auch gegen die Handwerksmeister in der Schule aus der rein sachlichen Überlegung, daß dieselben immer geneigt sein werden, die Schüler in der That wie Lehrlinge anzusehen. Ich weiß wohl, daß es glänzende Ausnahmen von Meistern giebt, welche mit natürlicher pädagogischer Begabung ihr Fach durchdrungen haben und allen Handfertigkeitslehrern als Beispiele dienen könnten; das ist jedoch wohl nicht der Durchschnitt. Wir bedürfen aber in der Schule lauter solcher Kräfte, die sich der Mitarbeit an der Durchführung des gesammten Erziehungsplanes wohl bewußt sind. Herr Konsistorialrat Dr. Brandi erwähnt ferner die geistige Überlegenheit der Seminaristen über ihre Handfertigkeitslehrer, und das ist nach meinem Dafürhalten kein glückliches Verhältnis. Er wünscht sich einen die

Sache fördernden Lehrer neben dem Handwerksmeister, und auch in Straßburg ist, während der Meister die Knaben unterrichtet, der Klassenlehrer anwesend. Dadurch aber erwachsen doppelte Kosten. Und warum wünscht man in Osnabrück und in Straßburg Handwerksmeister als Handfertigkeitslehrer? allein wegen ihrer technischen Überlegenheit über die Schüler. Die kann sich aber auch ein Lehrer erwerben, dafür giebt es wahrlich Beispiele die Hülle und Fülle. Deshalb sage ich: die Werkstatt dem Meister, die Schule dem Lehrer. Wir wünschen ja auch für den Turnunterricht keine Gymnastiker, also solche technisch überlegene Fachleute, deren alleiniger Beruf die Beherrschung des Körpers ist, sondern pädagogisch durchgebildete Turnlehrer; ja die Fälle häufen sich auch an höheren Schulen, wo der Ordinarius seiner Klasse zugleich auch den Turnunterricht erteilt. Und im Zeichenunterricht wünschen wir uns keine Künstler von Fach, die für sich selbst die Technik meisterhaft verstehen, ohne sie darum auch lehren zu können, sondern wir verlangen gute Zeichenlehrer; ja selbst mit dem Handfertigkeitsunterricht, soweit derselbe bereits eingeführt ist, nämlich in Bezug auf die weiblichen Handarbeiten hat man die gleiche Erfahrung gemacht. Anfangs verwendete man zur Unterweisung der Mädchen Berufsnäherinnen, und heute giebt es wohl allerwärts pädagogisch vorgebildete Handarbeitslehrerinnen. Als Übergangsstufe bis zu dem Zeitpunkt, wo überall technisch tüchtige Lehrer für den Handfertigkeitsunterricht vorhanden sein werden, möchte ich die Verwendung brauchbarer Kräfte aus dem Kreise der Handwerker keineswegs ausgeschlossen sehen, namentlich wenn sie durch wohlüberlegte Vorlagen oder Modelle unterstützt werden. Nur sollte diese Form des Unterrichts nicht unser letztes Ziel sein. Als Ort, wo der Unterricht erteilt wird, ist natürlich das Seminar selbst zu wünschen, schon um der Beschäftigung der Seminaristen während ihrer Mußezeit willen. Das Wünschenswerteste ist die Unterbringung der Werkstatt in einem eigenen Raume; außerdem dürfte die Mitbenutzung des Zeichensaales für die praktischen Arbeiten der Seminaristen am ehesten möglich sein, wie sich ja das Zeichnen und die Handfertigkeit auch sonst gegenseitig unterstützen. Solange man aber nicht die Mittel besitzt, eine eigene Werkstatt auszurüsten, wird die Mitbenutzung der

Werkstätte eines Meisters immer weit besser sein, als der völlige Ausschluß der praktischen Arbeit von der Erziehung der Seminaristen.

Was die Unterrichtszeit betrifft, so würde es genügen, wollte man dem Arbeitsunterricht wöchentlich 2 bis 4 Stunden einräumen. Insbesondere dann, wenn man den Schülern erlaubt, in ihren Mußestunden praktisch zu arbeiten, werden 3 Wochenstunden für die Unterweisung genügen. Und dieses Zeitopfer würde nach meiner Überzeugung nicht absolut gebracht werden, sondern durch die körperliche Frische und Spannkraft, durch das Interesse, welches der Arbeitsunterricht erweckt, wiederum zum Teil wenigstens einzubringen sein. Dies wird namentlich dann geschehen, wenn man darauf bedacht ist, die von mir gewünschte Verbindung zwischen dem theoretischen und dem praktischen Unterricht herzustellen. Es genügt nach meinem Dafürhalten nicht, daß die praktischen Arbeiten pädagogisch ausgewählt und angeordnet sind und aus pädagogischen Absichten betrieben werden, sondern die Theorie der Schule muß mit der Praxis der Werkstatt Hand in Hand gehen. Werden die praktischen Arbeiten losgelöst vom Unterricht und stehen sie völlig getrennt neben ihm, so verlieren sie viel von ihrer geistbildenden Kraft. Und umgekehrt: werden die Theorien nicht verkörpert in den praktischen Arbeiten, so werden sie nicht zum wahren Eigentum des Schülers, sie erwachsen nicht in ihm zum rechten Leben, sondern machen ihn dünkelhaft.

Das heutige Nebeneinander von Lernschule und Werkstatt sollte darum auch nur Übergangsstufe sein. Entwickelt sich der Arbeitsunterricht in die Tiefe, so wird er ganz bestimmt in engere Verbindung mit dem anderen Unterricht treten. Freilich giebt es noch kein durchgeführtes System eines solchen Arbeitsunterrichts, denn das kann nur aus der Praxis der mit der Schule verbundenen Werkstatt hervorwachsen. Jedenfalls wäre es verkehrt, aus dem Umstande, daß ein solches System nicht vorhanden ist, der Handarbeit den Eintritt in die Schule zu verbieten. Das hieße Jemandem, der gern schwimmen lernen und dazu in das Wasser möchte, den Versuch im Wasser darum untersagen, weil er auf dem Trockenen nicht schwimmen gelernt hat. Giebt es

aber auch noch kein System eines solchen Arbeitsunterrichts, so sind doch entschiedene Ansätze dafür vorhanden. Das lehren die sehr anerkennenswerten Bemühungen, welche in diesem Sinne schon seit langer Zeit in dem Erziehungsinstitut von Friedrich Beust zu Hottingen bei Zürich gemacht wurden, um die organische Verbindung der Geographie, des Zahlenrechnens, der Planimetrie und Raumlehre mit den praktischen Beschäftigungen der Knaben, mit Papp- und Holzarbeiten herzustellen. Unsere Ausstellung von Werkstattsarbeiten in Leipzig weist auch eine große Anzahl derartiger, die bloße Anschauung des Knaben zur eigenen praktischen Gestaltung erhebender Arbeiten auf. Daß die Physik als Erfahrungs-Wissenschaft zur Erprobung ihrer Gesetze durch die Arbeit des Zöglings geradezu herausfordert, das lehren die vielen zu Hause ohne Anleitung experimentierenden Schüler, und ich hoffe, der Handfertigkeitsunterricht wird eine Zeit herbeiführen helfen, in der man sich wundern wird, daß man früher jemals fruchtbaren Physikunterricht ohne jede eigene Bethätigung des Schülers hat erteilen wollen. Auf solche Wege scheint mir auch der im Seminar zu Auerbach betriebene Handfertigkeitsunterricht schließlich zu führen. Hier möchte ich ausdrücklich hervorheben daß es bei den Bestrebungen der Leipziger Schülerwerkstatt, die übrigens die Anfertigung von Nützlichkeitsgegenständen und von Spielgeräten keineswegs ausschließt, nicht darauf ankommt, Anschauungsmittel für die Verwendung im Klassenunterricht herstellen zu lassen und dadurch etwa nur den Lehrmittelhandlungen Konkurrenz zu erwecken, sondern einzig und allein darauf, das technische Geschick, die Erziehung des Auges und der Hand mit dem geistigen Leben des Knaben in enge Verbindung zu bringen, damit es so werde, wie der Dichter sagt:

Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Daß er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand.

Fasse ich nach alledem meine Wünsche zusammen, so ergiebt sich als erstrebenswert die Einführung des Handfertigkeitsunterricht in bescheidenem Umfang in den beiden unteren Klassen der

Lehrerseminare. Der Unterricht soll sich auf Papier- und Pappearbeiten, sowie auf die Elemente der Holzarbeit, einschließlich der einfachen Holzschnitzerei erstrecken, er soll facultativ in zwei bis vier Stunden wöchentlich womöglich von technisch tüchtig vorbereiteten Lehrern in einem Arbeitssaale des Seminars erteilt werden. Der Arbeitsunterricht soll in möglichst enge Beziehung zu dem übrigen Unterricht dadurch zu kommen suchen, daß er die theoretischen Kenntnisse einzelner Disziplinen praktisch darstellt. Und endlich soll den Seminaristen die praktische Arbeit als körperliche Erholung in ihrer Freizeit gestattet sein.

Der Knabenhort

und die Erziehung zur Arbeit.

Vortrag,

gehalten im

Gemeinnützigen Verein zu Dresden

am 18. November 1885.

Schämt euch nicht, zu arbeiten, und verachtet das Handwerk nicht; verachtet aber den Müßiggang und die Trägheit.
Chrysostomus.

Es ist gut, deinen Studien ein Gewerbe zuzugesellen, dann bleibst du von Sünde frei. Aus dem Talmud.

Ein rechter Schütze hilft sich selbst.
Schiller.

s ist ein wohl allerwärts anerkannter Satz, daß ein Zeitalter über sich selbst am wenigsten richtig zu urteilen vermag. Die Überfülle der drängenden Erscheinungen läßt es zur Bildung eines klaren abschließenden Urteils über die Gegenwart nicht kommen. Erst wenn der Sturm und Drang der Ereignisse vorübergebraust ist, wenn die Gegenwart zur Vergangenheit wurde, gewinnen wir einen Standpunkt für ihre Betrachtung, wird die Weltgeschichte zum Weltgericht. Trotzdem aber vermögen wir das von unserer Gegenwart zu erkennen, daß es eine Werdezeit, eine Epoche der gewaltigsten Umgestaltungen ist, in der wir uns befinden. Es ist, als ob der deutsche Riese nach langer Ruhe sich strecke und dehne und sich nach großen Zielen für seine Kraft umschaue. Der alte germanische Kolonisationstrieb ist wieder erwacht, und deutsche Kraft drängt hinaus aus der eng gewordenen Heimat zu frischer, tüchtiger Kulturarbeit. Das Volk der Denker, das dazu bestimmt schien, unbeteiligt an der Weltherrschaft in philosophischer Beschaulichkeit dahinzuleben, es sendet thatkräftige Männer hinaus zur friedlichen Eroberung weltferner Gebiete. Im Innern aber ist unser Volk eifrig beschäftigt mit der Lösung sozialer Probleme, die sich aus der ungleichen Verteilung der Erdengüter, aus dem

den Frieden der Gesellschaft bedrohenden schroffen Unterschied zwischen Arm und Reich entwickeln, und welche sich ergeben müssen, jemehr die Beherrschung der Naturkräfte den Menschen freier und freier stellt. Ja das Ringen nach Verbesserung der Lage der weniger Bemittelten, das Bestreben, die in der Gesellschaft hervorgetretenen Mißstände zu heben, bildet recht eigentlich das Kennzeichen unseres heutigen Lebens. Wer vermöchte sie aufzuzählen alle die Wege, die da vom Staat und von der Kirche wie von der Gesellschaft beschritten werden, um die Not zu lindern, um drohenden Übeln vorzubeugen, vorhandene zu bekämpfen! Man müßte da erzählen von den bedeutenden Fortschritten unserer Armenpflege, von der Versorgung der Alten und der Kranken, von den Asylen für Obdachlose, von den Vereinen zur Verhütung der Hausbettelei, vom Kampfe wider den Trunk, von den Arbeiterkolonien, von den Fortschritten auf dem Gebiete des Sparkassenwesens, von den Bildungsvereinen, den Daheimen für Arbeiterinnen, den Volksbibliotheken, den Wärmestuben und Volksküchen, von den Kinderheilstätten in Soolbädern und an der Seeküste, den Ferienkolonien und vielen vielen anderen Bestrebungen zur Beförderung des Volkswohles. Und noch scheinen wir nur einen schmalen Rand des Sumpflandes trocken gelegt zu haben, das es dem Elend und der Not abzugewinnen gilt. In der That, unsere als materialistisch verschrieene Zeit thut mehr, um die Leiden der armen Bedrückten zu mindern, als jene vergangenen Tage der Romantik, wo die Dichter ihr eigenes zerrissenes Herz betrachteten und Thränen des Weltschmerzes weinten. Ja ich denke, wenn einmal die Menschen der Zukunft unsere gewaltig ringende und vor allem tüchtig zupackende Zeit betrachten, sie werden sie eine große nennen, und wir dürfen mit Recht das Wort Huttens von seiner Zeit auf unsere Gegenwart anwenden: es ist eine Lust in ihr zu leben!

In einer solchen Werdezeit voll neuer Lebenskeime, reich an Hoffnungen wie auch freilich an dringenden Gefahren, wendet sich der Blick naturgemäß auf das heranwachsende Geschlecht, und die Frage, ob die Jugend wohlgerüstet den Aufgaben, die es zu lösen gilt, entgegengeht, kommt uns auf die Lippen Oder sollte es uns nicht nahe liegen, zu untersuchen, ob die gegenwärtige

Generation sich in der kommenden verjüngt, ob sie die Männer und Frauen heranzieht, deren die Zeit bedarf? Bei einer solchen Frage ist es denn, wo das freudige Ja, das so gern zur Antwort gegeben werden möchte, zaghaft zurückbleibt, wo statt seiner bange Zweifel laut werden.

Ich möchte wahrhaftig kein Ankläger unserer Jugend sein, denn ich liebe sie von ganzem Herzen und ihr gilt alles, was ich thue, auch weiß ich recht wohl, daß die Jugend zu allen Zeiten nach dem landläufigen Sprichwort nicht Tugend gehabt hat, und daß es immer alte Leute geben wird, denen die junge Welt mit ihrer quecksilbrigen Beweglichkeit, ihrem kecken und oft rücksichtslosem Wesen nicht zu Gefallen lebt, gegenüber den heutigen Klagen aber über die sittliche Verwilderung der Jugend, gegenüber der jedem ruhigen Beobachter sichtbaren Zunahme der Roheit und Pietätlosigkeit vermag man mit tröstenden Sprichwörtern und Anklagen gegen die Pedanterie des Alters nicht durchzukommen.

Man sagt, Zahlen beweisen; die Statistik nun, beweist, daß die Kosten für die Zwangserziehung verwahrloster Kinder sehr bedeutend sind, und daß die Anzahl der jugendlichen Verbrecher eine erschreckend große ist.

Den preußischen Kammern ward vom Ministerium im Jahre 1877 ein Gesetzentwurf über die Zwangserziehung verwahrloster Kinder vorgelegt, welcher von allen Parteien mit großer Sympathie aufgenommen wurde. In den Motiven dazu heißt es: „Unter den Schäden, an welchen unsere sozialen Zustände kranken, steht die Verwilderung der heranwachsenden Jugend in erster Reihe, und es ist nur eine Stimme, daß das Übel sich seit einer Reihe von Jahren in steigender Progression entwickelt, daß vor allem auf diesem Gebiete Abhülfe Not thut, wenn wir nicht sehr ernsten Gefahren entgegengehen wollen."

Es ist nun eine Thatsache, daß vom 1. Oktober 1878 bis zum 31. März 1884 im Ganzen 7190 Kinder in Preußen zur Zwangserziehung verurteilt worden sind. Dabei ist anzunehmen, daß das nur Fälle schlimmster Art waren, und daß der Antrag auf Zwangserziehung vielfach unterblieb, weil sich die

Eltern trotz der Verwahrlosung nicht von ihren Kindern trennen wollten.

Noch schlimmer sind die Resultate der Statistik über die jugendlichen Verbrecher. In Preußen entfallen von den wegen schweren Diebstahls Verurteilten 21 Proz. auf die jugendlichen Verbrecher; 22,9 Proz. von den 1881 wegen Brandstiftung Verurteilten befanden sich im Jugendalter, ferner 28,6 Proz. von den wegen vorsätzlicher Gefährdung von Eisenbahntransporten, und 20 Proz. von den wegen Notzucht und Unzucht Verurteilten. Diese Erscheinungen können nicht durch die Unreife des jugendlichen Alters und die Neigung desselben zu Unfug ihre Entschuldigung finden, sie müssen auf eine mangelhafte Erziehung zurückgeführt werden.

Der Güte des Herrn Geh. Regierungsrates Dr. Böhmert, Vorstandes des Königl. statistischen Büreaus zu Dresden, verdanke ich eine sorgfältige Zusammenstellung des Anteils jugendlicher Verbrecher an der Gesamtzahl der Verurteilten im Königreich Sachsen, aus der ich, um nicht zu ermüden, nur einige wenige charakteristische Zahlen herausheben möchte. Die Statistik umfaßt die Jahresreihe von 1871—1883 (nur für die beiden Jahre 1879 und 1880 ist die Statistik zum Teil ausgefallen). Die Zahlenreihe der wegen Verbrechen gegen die Sittlichkeit verurteilten jugendlichen Personen steigt hier stetig von 11 im Jahre 1871 bis zu 120 im Jahre 1882. Berechnet man das Verhältnis der Anzahl der jugendlichen Verbrecher zu den überhaupt Verurteilten, so wird das Maximum dieses Anteils bei den Verbrechen wider die Sittlichkeit ebenfalls im Jahre 1882 erreicht. Die Zahlen über Diebstahl nnd Unterschlagung lauten für die jugendlichen Verbrecher: 1140 im Jahre 1871, 1474 im Jahre 1872 und 1995 im Jahre 1882, 2026 im Jahre 1883. Das Verhältnis der jugendlichen Personen zu den überhaupt Verurteilten erreicht sein Maximum von 21,77 Prozent im Jahre 1883. Beim Vergehen der Sachbeschädigung steigt das Verhältnis der Jugendlichen auf 30,08 Prozent; dieses Maximum wurde 1882 erreicht.

Ähnliche Nachweise werden für die Jahre 1882 und 1883 für das ganze Deutsche Reich geliefert. Die Beteiligung der Jugend

erstreckt sich hier auf die Vergehen der Sachbeschädigung, auf gemeingefährliche Vergehen, Diebstahl und Unterschlagung und, es ist traurig zu sagen, auf solche, welche sich auf die Religion beziehen. Auch die jüngst veröffentlichte Statistik der Verbrechen v. J. 1884 zeigt wieder ein bedenkliches Wachstum derselben, nicht blos im Verhältnis der Bevölkerungszunahme, sondern weit über dieselbe hinaus. Leider war in der mir zugänglichen Quelle das Verhältnis der jugendlichen Verbrecher zur Gesamtzahl nicht angegeben. Ich wage es nicht, das mitgeteilte Zahlenmaterial noch zu erweitern, geht doch leider schon aus den Anführungen zur Genüge hervor, welchen Anteil die Jugend, als deren Vorrecht bisher immer die Unschuld erkannt wurde, an den Verbrechen und Vergehen heute nimmt. Welche Summe von mißglückter Erziehungsarbeit, von Verwahrlosung und sittlicher Verkommenheit faßt nur die eine Thatsache zusammen, daß im Jahre 1882 im Deutschen Reiche wegen Verbrechen und Vergehen gegen die Reichsgesetze 30,719 Personen unter 18 Jahren verurteilt worden sind! Daß auch die Jugend an der ihrem ganzen Wesen fremdesten Sünde unserer Zeit, am Selbstmord beteiligt ist, sie, die sich dem Leben voll und frisch erschließen und es mit allen Fasern des Herzens umfassen sollte, sei nur berührt.

Und welch düstere Bilder entrollen sich erst, wenn man im einzelnen die Berichte über die Laufbahn jener jugendlichen Verbrecher an sich vorübergehen läßt. Noch jüngst erst brachte die von Böhmert herausgegebene Zeitschrift „Volkswohl" eine Darstellung der Aussagen, welche solche junge, schulpflichtige Taugenichtse über sich gegeben hatten. Man mußte schaudern vor dem Abgrunde sittlicher Verrohung, welcher sich da vor dem erschreckten Auge aufthat. Und dabei sind diese Kinder in der Regel von entschiedener Begabung, von Entschlossenheit und Willenskraft, Eigenschaften, die aufs Gute gerichtet, zu den besten Leistungen befähigten, nun aber, in ihrer Verwahrlosung rasch die Knaben dem Verbrechertum entgegentreiben, von dem sie sich selten wieder losreißen.

Die nächste Frage ist die nach den Gründen dieser Erscheinungen und nach den Mitteln zur Abhülfe. In beiderlei Hinsicht werden natürlich jene beiden Faktoren in Anspruch genommen,

denen die Fürsorge für das heranwachsende Geschlecht überhaupt obliegt, die Schule und das Haus.

Sehen wir zunächst nach der Schule. Es fehlt nicht an Leuten, welche von ihr alles verlangen und in ihren Zumutungen an sie weder Maß noch Ziel kennen; aber es giebt auch der Schule Nahestehende, welche sie für so vollkommen erachten, daß ihnen jeder Wunsch für eine Versöhnung der Schule mit dem Leben als ein beleidigender Tadel gegen die auf der Höhe ihrer Entwickelung stehende Institution erscheint. Nach ihnen hat das Haus alle Schuld an der Verwilderung der Jugend. Durch das Hin- und Herschieben der Beschuldigungen zwischen Schule und Haus wird natürlich nichts erreicht, man muß vielmehr ohne Abneigung und Vorliebe den Einfluß beider auf die zutage tretenden Erscheinungen prüfen, und die Schule kann sich, wenn sie ihren Charakter als Erziehungsanstalt anerkennt, einer Untersuchung der Gründe, weswegen die Resultate der Erziehung unserer Jugend mangelhafte sind, nicht entziehen. Es ist natürlich hier nicht der Ort und die Zeit zu einer eingehenden Behandlung dieser wichtigen Frage, nur einige wenige Punkte kann ich berühren. Das scheint mir jedenfalls sicher, daß die Schule nicht den wünschenswerten Einfluß auf die Bildung des Willens ausübt. Wie oft habe ich jüngst auf einer Reise im Norden, besonders in Schweden hören müssen, welch großen Respekt man dort vor der deutschen Gelehrsamkeit habe, die deutsche Schule ist aber, so sagte man, unter der Überschätzung des Wissens und durch die übermäßige Fülle des Lernstoffes allzusehr zu einer Unterrichtsanstalt geworden.

Und welche Folge hat die wachsende Fülle des Lehrstoffes für den Unterricht selbst? Durch sie wurde jene Teilung der Arbeit herbeigeführt, die das Fachlehrertum veranlaßte. Statt unter dem Einfluß einer tüchtigen Lehrerpersönlichkeit zu stehen, zu der er als zu seinem Vorbild mit jugendlicher Begeisterung emporschaut, sieht nun der Schüler in den verschiedenen Lektionen eine Reihe von Fachlehrern sich ablösen, denen die Mitteilung ihres Schatzes von Kenntnissen vor allem am Herzen liegt. — Bei dem reichen Lehrstoff kann ferner die Schule nicht mehr wie früher ein enger begrenztes Gebiet gründlich beherrschen, ihr Einfluß

geht mehr in die Breite als in die Tiefe. Aus diesem Grunde lernt unsere Jugend mehr mit dem Gedächtnis, als daß sie zur Freiheit eigener Einsicht gelangt. Und durch dies nur äußerlich angelernte, nicht innerlich verarbeitete Wissen wird bei der Mehrzahl die Fähigkeit, die in ihnen angelegten Geisteskräfte frei zu verwenden, eher gehemmt als gefördert. Je mehr Lernstoff angeeignet werden muß, desto mehr wird der Lehrer gezwungen, den Schülern die Resultate der Erkenntnis als Dogmen mitzuteilen, statt sie in der einzig fruchtbaren, die Kräfte des Schülers und seinen Willen entwickelnden Weise durch ihn selbst erarbeiten zu lassen. Statt in lebendiger Forschensfreude sich selbst bethätigen zu dürfen, wird dann der Schüler zur passiven Hinnahme der dogmatisch übermittelten Erkenntnisse anderer genötigt.

Und selbst wenn es so gelänge, den Zöglingen ein reiches, geordnetes Wissensmaterial zuzuführen, was erreicht man mit der Entwickelung der Intelligenz allein, wenn sie nicht unter der Zucht eines festen, sittlichen Willens steht? An Intelligenz fehlt es ja leider jenen jugendlichen Verbrechern, die sehr oft sogar eine gründliche Kenntnis des Strafgesetzes an den Tag legen, in den wenigsten Fällen, wohl aber an Zucht, an sittlicher Kraft. Von der richtigen Erkenntnis bis zur festen Bethätigung des Willens ist gar ein weiter Weg, und wir werden nicht mit voller Überzeugung behaupten dürfen, daß die Schule jene Pfade, die vom Wissen in die Tiefe führen, wo sich der Charakter bildet, zur Genüge gangbar mache. Der Wille entwickelt sich durchs Handeln, und weist unsere Pädagogik nicht konsequent die Bestrebungen, die auf eine reiche Bethätigung des Willens hinzielen, ich meine die Erziehung zur Arbeit, von sich ab? Wir haben keine Zeit dazu, auch das noch zu betreiben, heißt es; die Erfahrungen, wie wir sie in den Fortbildungsschulen an den Schülern machen, zeigen uns, daß die Volksschulen die Bildung ihrer Zöglinge noch nicht so weit fördert, wie sie eigentlich sollte. Aber gerade die geringen Resultate des Unterrichts, die in der Fortbildungsschule zu Tage treten, sollten zeigen, daß der bisher beschrittene Weg doch vielleicht nicht ganz der richtige ist. Wenn das die Frucht von acht im bildungsfähigsten Alter in der Schule zugebrachten

Lebensjahren ist, was eine große Anzahl von Schülern mit zur Fortbildungsschule bringt, wenn namentlich die sittliche Einwirkung auf die Jugend nicht weiter reicht, als daß manche Fortbildungsschulen zur Durchsetzung ihrer Gebote der Hülfe der Polizei nicht entraten können, so hätte man doch wol Anlaß nachzusehen, ob die bisher angewandten Erziehungsmittel völlig ihren Zweck erreichen, und es wäre vielleicht gut, wenn man wohlüberlegte Vorschläge für die Abhülfe nicht so schroff abwiese.

Man verkennt wohl die Sachlage, wenn man meint, daß es sich im Kampfe für die Erziehung zur Arbeit um die Einführung eines neuen Faches zu den bisherigen handle. Es kommt denen, welche die Erziehung zur Arbeit befürworten, vielmehr auf die Betonung eines neuen Prinzipes, nicht aber darauf an, zu dem bisherigen, nicht bewältigten Lehrstoff noch neuen zu häufen. Die allzusehr in das Wissen hineingeratene Schule, welcher über der Mitteilung von Kenntnissen ein starker Einfluß auf die Willensbildung entgeht, sollte aber meines Erachtens in der praktischen Arbeit, in der Selbstthätigkeit des Zöglings ein Erziehungsmittel erkennen, das ihr einen bedeutsamen Einfluß auf die Lebensrichtung des heranwachsenden Geschlechtes gewähren würde.

Aus diesen pädagogischen, wie aus ebenso wichtigen sozialen Gründen bin ich ein entschiedener Anhänger der Erziehung zur Arbeit, und durch das, was ich jüngst auf meiner Reise im Norden gesehen und erlebt habe, bin ich es noch mehr geworden. Das verstehe ich nun vollkommen, daß man sich dort gegenwärtig von einer Nachahmung des deutschen Unterrichtswesens mit Bewußtsein lossagt. Man erkennt gern an, daß sich dasselbe auf einer sehr hohen Stufe der Entwickelung befinde, hütet sich aber, auf seinen Wegen zu wandeln. Auf einer von mehreren Tausend nordischen Lehrern aus Finland, Schweden, Norwegen und Dänemark besuchten Versammlung in Christiania wurde es von einem Veteranen des nordischen Schulwesens gleichsam als Programm ausgesprochen, daß man sich nachgerade lange genug im Schlepptau der deutschen Pädagogik befunden habe und daß man gut thue, sich vor den Abwegen derselben zu hüten. In der Erziehung zur Arbeit erkennt man dort allgemein eine wichtige Ergänzung des bisherigen Unterrichtswesen, das

beweisen die mehr als 800 Schulen, die in Schweden allein den Arbeitsunterricht eingeführt haben. Freilich ist er nur fakultativ, nicht gesetzlich verordnet, aber gerade diese freiwillige Einführung spricht für ihn. —

Wenn so nach meinem Dafürhalten die Schule recht wohl Mittel zur Herbeiführung besserer Zustände in Anwendung bringen könnte, so dürfte doch das Haus, die Familie den größten Teil der Schuld an den jetzigen Verhältnissen zu tragen haben. In der That sieht es mit dem Leben der deutschen Familie, mit der Zucht und Sitte in ihr traurig genug aus Wenn man das, was Riehl über die Familie gesagt hat, wenn man jenen poetischen Zauber, mit dem unser unvergeßlicher Ludwig Richter das deutsche Familienleben auch in der Hütte des Armen umkleidet hat, vergleicht mit der öden, gottverlassenen Existenz mancher Familien der modernen Großstadt, so wird es einem weh ums Herz.

Als ich als Armenpfleger die Kinder eines ehemals tüchtigen, durch lüderlichen Lebenswandel aber heruntergekommenen Vaters im Leipziger Waisenhause unterbringen mußte, da erfuhr ich mit Betrübnis, daß der Hauptberuf dieser Anstalt kaum mehr die Fürsorge für die verwaisten, sondern vielmehr die für verlassene und verwahrloste Kinder geworden sei. Daß bei solcher Auffassung des Elternberufes vielfach ein Familienleben überhaupt nicht zu stande kommt, und daß die Verwilderung der aufsichts- und zuchtlosen Kinder die notwendige Folge ist, liegt auf der Hand. Ich will das düstere Bild nicht weiter ausmalen, denn ich stehe nicht hier, um anzuklagen und ach und weh über die Verderbnis unseres Volkes zu rufen. Auch bin ich überzeugt, daß in den meisten Fällen nicht die Schlechtigkeit, sondern die Not und das Elend, die ermattende Kraft im bitteren Kampfe ums Dasein Schuld an der Verwahrlosung der Kinder trägt. Wer als Armenpfleger den Bedürftigsten unserer Volksgenossen näher getreten ist, und ich wünschte das einem jeden, der in glücklicheren Verhältnissen lebt, der weiß auch, wieviel frommer Sinn, wieviel Bravheit in unserem Volke noch vorhanden ist. Trotz mancher trüben Erfahrung habe ich mir den festen Glauben an die Tüchtigkeit, an den guten Kern des deutschen Wesens

nicht rauben lassen. Gewiß, unter dem schweren Drucke der Not verschwindet manche edle Regung, und die Sorge um die bloße Existenz läßt manche höhere Pflicht vergessen. Wir, die wir uns in besserer Lage befinden, können leicht klagen über die vernachlässigte Kindererziehung in den niederen Ständen, aber wie soll es anders sein, als daß die Eltern zu allernächst schaffen, um den Hunger ihrer Kinder zu stillen? Vermöchten wir den scharfen Luftzug der Not, der durch die Thüre manchen armen Mannes unbarmherzig hereinweht, abzuhalten, gar bald würde das trauliche Feuer des Familienherdes, das erloschen schien, hell und lustig emporflackern.

Unsere heutigen sozialen Verhältnisse, das muß anerkannt werden, sind den Kindern und ihrer Erziehung nicht eben günstig. Unter der Herrschaft der Dampfkraft hat sich eine Großindustrie entwickelt, die Tausende von Arbeitern zwingt, in der Fabrik von früh bis abends um die Mittel zur Existenz zu ringen. Häufig fordert es die Not, daß in kinderreichen Familien auch die Mutter den Tag über der Lohnarbeit nachgeht, so daß ihr keine Zeit mehr übrig bleibt, ihre natürliche Aufgabe an den Kindern zu erfüllen. Hat der Vater die Familie feig verlassen, weil ihn ihre Ernährung zu schwer dünkte, oder verwendet er seinen Verdienst ausschließlich in seinem Nutzen, oder ist der Familie der Ernährer durch den Tod entrissen worden, so muß die Frau das Haus schon früh verlassen, um das tägliche Brot für sich und ihre Kinder zu verdienen. Vielleicht kommt sie des Mittags auf eine Stunde nach Haus, um nach ihnen zu sehen, in vielen Fällen aber kehrt sie erst abends in ihre Wohnung zurück.

Was wird nun inzwischen aus ihren vereinsamten, sich selbst überlassenen Kindern? Der kleinen vorschulpflichtigen nehmen sich die Krippen und Kinderbewahranstalten an. Hier war das Bedürfnis so schreiend, daß ihm Abhülfe werden mußte, denn die Kleinen wären eben ohne Obhut und Pflege verkommen. Was geschieht aber mit den größeren Kindern, soweit sie nicht in der Schule Beschäftigung und Aufsicht finden? Auch sie leiden unter der Vereinsamung, auch sie bedürfen der Leitung und Pflege, auch ihnen wäre der Sonnenschein liebender Teilnahme zu wünschen. Ihre Vernachlässigung hat aber nicht so unmittelbar eintretende

schädliche Folgen. Man sagt, sie müssen sich verthuen. Den Mädchen gelingt dies auch oft eher als den Knaben. Sie können sich bei Nachbarsleuten nützlich machen, können Handreichungen thun, und wenn ihnen das Glück wohl will, so gewinnen sie einstweilen ein Plätzchen in einer anderen Familie. Der Knabe aber fühlt sich zumeist auf die Straße gestoßen. Soll man erwarten, daß er länger als nötig ist in der unwohnlichen dunklen Stube aushält, wo niemand ihn freundlich empfängt und für seine leibliche Pflege sorgt? Draußen findet er Genossen, die in der gleichen Lage sind. Was thun nun diese aufsichtslosen Jungen, die sich halbe Tage lang während der Wintermonate in der Dunkelheit auf der Straße herumtreiben? Mit dem harmlosen Spiele ist es gar bald vorbei. Sie treiben lose Streiche, und dann kommen die bösen an die Reihe. Das schlimme Beispiel der älteren Kameraden, wohl auch roher Erwachsener verdirbt ihre guten Sitten, das Wort des Lehrers, die Ermahnungen der Mutter sind fruchtlos gegenüber solchen dauernden und lebendig wirkenden Einflüssen. Soll man sich wundern, wenn durch das gewohnheitsmäßige Herumlungern sich der Hang zum Müßiggang, der aller Laster Anfang ist, entwickelt? Diese jugendlichen Herumtreiber sind später für eine regelmäßige, anstrengende Arbeit verloren. Die Roheit und die Bettelei, der Diebstahl und noch andere schlimme Dinge werden auf der Straße großgezogen, und die Früchte solcher Verwahrlosung sehen wir dann in der Zunahme des jugendlichen Verbrechertums. Jene 651 Kinder, gegen welche im Jahre 1883 bei der Berliner Kriminalpolizei Anzeigen wegen strafbarer Handlungen eingingen, (die meisten davon waren zwischen 6 und 12 Jahre alt!) sie sind der in der Verwahrlosung am weitesten fortgeschrittene Teil der Berliner Straßenjugend.

Gewiß ist man berechtigt zu sagen, daß zu allernächst die Eltern verpflichtet sind, solcher Verwilderung zu steuern. Wenn ihnen dies nun aber in ihrer Lage unmöglich ist? Vielfach sind es ja ganz rechtschaffene brave Leute, arme Wittwen, die von der Zuchtlosigkeit ihrer Kinder selbst am meisten zu leiden haben und sie mit schwerem Herzenskummer dem Verbrechertum entgegenreifen sehen.

Bei solcher Sachlage hätten besondere Anstalten zur Pflege und Beaufsichtigung schulpflichtiger Kinder, deren Eltern durch die Sorge um die Existenz nicht im Stande sind, die Erziehung derselben in ausreichender Weise zu leiten, ihre Berechtigung. Sie wären ihrer Idee nach nichts anderes, als was die Krippen für die Kinder im vorschulpflichtigen Alter sind, und sie würden nur die konsequente Weiterbildung des, den Kinderbewahranstalten zu Grunde liegenden Gedankens darstellen Sie würden keine Korrektionsanstalt für bereits verwilderte, sittlich verkommene Kinder sein, sondern vielmehr die den vereinsamten Kindern drohende Verwahrlosung zu verhüten, ihr wirksam vorzubeugen streben.

Nach dem Vorhergegangenen müßte man aber solche Anstalten mit allen Mitteln und aus mehr als einem Grunde hervorzurufen suchen. Schon aus rein menschlichem Erbarmen mit den verlassenen Kindern selbst, die unter den gegebenen Verhältnissen ohne das Eingreifen der Gesellschaft der Verwahrlosung anheimfallen. Dann aber auch um der Gesellschaft willen, die sich selbst den größten Dienst erweist, indem sie dem Emporwuchern des jugendlichen Verbrechertums entgegenwirkt. Wer aber weder aus Liebe zu den Kindern noch aus sozialpolitischen Gründen den Kampf gegen die genannten Schäden aufnehmen möchte, der ist vielleicht finanziellen Erwägungen zugänglicher. Wie man auf hygieinischem Gebiete längst erkannt hat, daß vorbeugende Maßregeln weit wohlfeiler und wirksamer sind, als die Bekämpfung entwickelter Übel, so ist auch auf unserem Gebiete die Vorbeugung das Wohlfeilere. Nur für die Zwangserziehung der bereits verwahrlosten Kinder wurden in Preußen im Etatsjahr 1882/83 171431 Mk. verausgabt, vom 1. Oktober 1878 aber bis zum 31. März 1884 kostete die Zwangserziehung in Preußen 3180790 Mk. Was hätte man mit dieser Summe leisten können, wenn sie rechtzeitig zur Verhütung des Übels angewendet worden wäre! Und was betragen erst jene unproduktiven Anlagen, die die Gesamtheit für die Kriminaljustiz, für Gefängnisse und Zuchthäuser machen muß! Zur Bekämpfung eines Schadenfeuers bedarf es eben eines großen Apparates, den Funken aber tritt man mit dem Fuße aus. Das schlimmste jedoch bei jenen kostspieligen

Aufwendungen ist, daß sie zu allermeist vergeblich gemacht werden. Höchst selten werden die auf den Pfad des Lasters geratenen jugendlichen Verbrecher noch zu tüchtigen Gliedern der Gesellschaft, sie bleiben dauernd ihre geschworenen Feinde. Von den in Preußen in einem Jahre hinzugekommenen 9589 Zuchthaussträflingen waren 7568 bereits schon früher bestraft! Man muß also das Verbrechertum bekämpfen, indem man seiner Entwicklung unter der heranwachsenden Jugend entgegenwirkt.

In der That sind solche Anstalten, welche der Verwilderung vorbeugen, bereits geschaffen worden, nachdem man das drohende Übel erkannt hatte; es sind die in letzter Zeit oft genannten Knabenhorte oder -heime, die dort, wo man auch den im großstädtischen Leben und Treiben schwer bedrohten heranwachsenden Mädchen die Wohlthat erzieherischer Aufsicht zu teil werden läßt, Kinderhorte genannt werden. Der Knabenhort will also nicht eine Vereinigung bereits verwilderter, in Zuchtlosigkeit geratener Jungen herbeiführen, sondern er will Kinder solange, als deren Eltern durch die Sorge um das liebe Brot in Anspruch genommen sind, überwachen und, wie es die Familie thun würde, für ihre Erziehung sorgen. Das Vorbild des Knabenhorts ist die Familie. Gerade so, wie sich das Zusammenleben der Glieder einer solchen gestaltet, soll sich auch das Treiben im Knabenhort entwickeln. Nicht die Schulklasse ist das Vorbild des Knabenheims, und es gäbe keine dem ursprünglichen Gedanken desselben mehr zuwiderlaufende Auffassung, als wenn man in ihm gleichsam nur eine Nachschule, eine neue Gelegenheit zum Unterrichterteilen sähe. Zum Wesen des Kinderhortes gehört es, daß er nichts sein will als ein Ersatz für das fehlende Familienleben, daß er nur eine notwendige Ergänzung der erziehlichen Thätigkeit herbeiführen möchte, die unter normalen Verhältnissen ganz von der Familie ausgeht.

Wie alle derartigen jungen Reformbestrebungen haben natürlich auch die Knabenhorte ihre Gegner gefunden. Der wichtigste gegen sie erhobene Einwand besteht darin, daß man sagt, man greife durch den Knabenhort zu tief in das Familienleben ein und lockere dadurch noch mehr die an sich schon schwachen Bande

des Familienzusammenhalts. Übte der Knabenhort eine solche Wirkung, so wäre er natürlich nicht nur tadelnswert, sondern verwerflich. Der Vorwurf kann aber nicht die Sache an sich, sondern nur die schlechte Ausführung derselben treffen. Es gehört unbedingt zu den Kennzeichen eines gut geleiteten Knabenhortes, daß er nur solche Kinder aufnimmt, die in der That der Familienerziehung entbehren, daß er also seine Hülfe gewissenhaft nur auf diejenigen Fälle beschränkt, die dieselbe dringend fordern. Wie bei jeder guten Armenpflege, so ist auch hier genaue Individualisierung und fortdauernde Anpassung an die vorhandenen Verhältnisse vonnöten. Aus dieser Auffassung heraus erklärt es sich auch, daß es unrichtig wäre, wenn der Knabenhort bezüglich der Versäumnisse der Kinder seine Einrichtungen der Schule entlehnte und dieselbe mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln zu verhüten suchte. Gewiß soll kein Kind des Herumlungerns halber fehlen dürfen, aber an dem Tage, wo die Mutter daheim ist, wo sie sich ihren Kindern einmal widmen kann, soll der Kinderhort das Fehlen seines Zöglings mit Freuden begrüßen. Darum sollen auch die Kinder zu der Zeit, wo die Eltern in die Behausung zurückkehren, aus dem Kinderhort entlassen werden, damit die von der Arbeit heimgekommenen Eltern noch des Umgangs mit ihren Kindern froh werden und diese so viele Einflüsse des Familienlebens erfahren als nur möglich ist. Wenn aber in der Zeit, während deren sich der Knabenhort der Kinder annimmt, gar kein Familienleben existiren würde, so ist doch seine Fürsorge unmöglich ein Eingriff in die heiligen Rechte der Familie. Nicht ihr, sondern dem verwildernden Straßenleben und der Vereinsamung will der Knabenhort die Kinder entziehen. Wenn eine Arbeiterfamilie so gestellt ist, daß die Mutter sich im Hause der Pflege und Erziehung der Kinder widmen kann, so ist für sie der Kinderhort nicht vorhanden. Wenn aber arme Eltern oder Wittwen vor der bitteren Wahl stehen, entweder ihre Kinder zu verwahrlosen oder wirtschaftlich zu Grunde zu gehen, so wird es kein Unrecht sein, wenn man ihnen durch die Beaufsichtigung und Pflege ihrer Kinder eine schwere Sorge vom Herzen nimmt. Das Band der Liebe zwischen Eltern und Kindern wird sicherlich nicht gelockert, wenn man sich der auf ein trauriges Alleinsein oder auf das

Straßenleben angewiesenen Kinder erbarmt und ihnen das Glück eines traulichen Heims zu ersetzen sucht.

Der andere Vorwurf, daß man nur der Bequemlichkeit solcher Eltern, die ihre Erziehungspflichten auf die leichte Achsel nehmen, Vorschub leisten werde, kann auch nur gegen eine unvorsichtige Ausführung der guten Idee geltend gemacht werden. Zu der warmherzigen Liebe gehört in der Armenpflege immer auch die richtige Weisheit, die den Armen nicht zum bloßen Almosenempfänger herabdrückt, sondern ihn zur Selbsthülfe zu erziehen sucht. Ich halte es grundsätzlich für die Stärkung des elterlichen Pflichtgefühls für wünschenswert, daß die Eltern nach dem Maße ihrer Kräfte ein Opfer für die Erhaltung des Knabenhortes bringen, der ihre Erziehungspflichten zum Teil übernimmt, damit sie dem Broterwerb nachgehen können. Das Bewußtsein darf den Eltern nicht abhanden kommen, daß die Fürsorge für ihre Kinder ihre heiligste Pflicht ist. Sie sollen durch die Aufnahme derselben in den Knabenhort kein Almosen empfangen, das sie erniedrigt, sondern vielmehr eine wirksame Hülfe bei der Ausübung ihrer Erziehungspflichten, für die sie sich nach ihren Kräften erkenntlich zu zeigen haben.

Eine solche Beisteuer von Wochengeldern ist auch um der Herabminderung der Kosten willen wünschenswert. Wenn eine Anstalt 50 Pfleglinge zählt und nur 50 Pfennige wöchentlich für die Aufsicht und Beköstigung fordert, so beträgt dieser Einnahmeposten jährlich 1000 Mark, eine Summe, die wieder anderen aufsichtslosen Kindern zu Gute kommen kann. Es würde dabei nichts im Wege stehen, daß man in besonders dringenden Fällen von diesem Wochengelde Abstand nähme, aber grundsätzlich ist es gewiß richtig, wenn die Eltern die Versorgung ihrer Kinder nicht als ein reines Almosen empfangen. Umgekehrt schätzen die Leute die Wohlthat weit höher, wenn sie selbst ein Opfer dafür bringen. Ihr Interesse und ihre Dankbarkeit für den Knabenhort werden wachsen, wenn sie selbst zu seiner Erhaltung beitragen.

Der Vorwurf endlich, daß die Kinder durch die ihnen gewidmete Fürsorge verwöhnt werden könnten, kann bei richtiger Ausführung der Grundidee keineswegs zutreffen. Wenn der Knabenhort nur Obdach und Aufsicht gewährt, so wüßte ich nicht,

worin die Verwöhnung bestehen sollte. Giebt er den Kindern ein Stück trockenes Brot und einen Trunk frisches Wasser, oder auch ein Glas Milch, so wird auch hierin niemand eine Verwöhnung erblicken können. Man wird sich im Kinderhort wohl das Leben voll Mühe und Arbeit, das der meisten dieser Kinder wartet, vor Augen halten müssen. Deswegen wäre es ein Mißgriff, wenn man die Kinder durch lärmende Festlichkeiten, durch Überhäufung mit Geschenken, namentlich zu Weihnachten, durch die öffentliche Beteiligung an zerstreuenden Vergnügungen verwöhnen wollte.

Man wird sich darum streng zu hüten haben, einen flatterhaften und begehrlichen Sinn in der Jugend großzuziehen. Damit ist nicht gesagt, daß im Jugendhort nicht ein frischer, fröhlicher Ton herrschen und daß die natürliche Kinderlust hier nicht ihre Stätte haben solle, aber zwischen der Freude an Spiel und Sang, an gut erzählten Geschichten und emsiger praktischer Beschäftigung und jener falschen Steigerung der Genußsucht, wie sie oft genug ein gar zu weichmütiger Wohlthätigkeitsdillettantismus herbeiführt, ist doch ein so erheblicher Unterschied, daß hier das Gute vom Schlimmen leicht unterschieden werden kann.

Alles in allem wird man also wohl behaupten können, daß die gegen die Kinderhorte gemachten Einwände: sie störten das Familienleben, sie bestärkten leichtsinnige Eltern in ihrer Bequemlichkeit und sie verwöhnten die Kinder durch ihre Fürsorge, bei einer tüchtigen, von wohlerwogenen Grundsätzen geleiteten Ausführung hinfällig werden. Wäre dies in der Wirklichkeit nicht der Fall, so würden sich sicherlich die Knabenhorte nicht in kurzer Zeit so weit verbreitet haben. Namentlich aber spricht das für sie, daß man da, wo sie Boden gefunden haben, bald zu ihrer Erweiterung und Vermehrung schreiten mußte. Sie müssen sich also nach der Meinung des Publikums, das ja zumeist die Kosten dafür aufbringt, gut bewähren. —

Habe ich bisher das Wesen der Knabenhorte aus ihrem Zwecke hergeleitet und die Einwände gegen sie zu entkräften gesucht, so gestatte ich mir nun einige Mitteilungen über ihre Entstehungsgeschichte und über die wichtigsten Verschiedenheiten, die

sich bei der Verwirklichung ihres Grundgedankens an verschiedenen Orten herausgebildet haben.

Die eigentlichen Jugendhorte sind zwar erst in den letzten Jahren entstanden, aber es hat doch schon lange Anstalten gegeben, welche Kinder in der schulfreien Zeit beschäftigten und dadurch dem Straßenleben entzogen. Es sind dies die sogenannten Beschäftigungsanstalten oder Arbeitsschulen, deren erste die im Jahre 1828 in Darmstadt gegründete Knabenbeschäftigungsanstalt war, welche sich zu blühendem Bestande entwickelte und noch heute segensreiche Früchte trägt. Von Anfang an hat sie wie die viel später nach ihrem Vorbild gegründete Gartenarbeitsschule zu Weimar den Gartenbau gepflegt und durch ihn ihre Zöglinge beschäftigt. Im Winter werden in diesen Anstalten leichte Handarbeiten wie Strohflechten u. s. w. vorgenommen. Solcher Beschäftigungsanstalten gab und giebt es an verschiedenen Orten noch eine ganze Reihe, und auch Dresden hat ja seine Beschäftigungsanstalten, welche meines Wissens die Knaben mit dem Zerkleinern von Brennholz beschäftigen und ihnen Gelegenheit geben, etwas zu verdienen Sie alle wirken gewiß wohlthätig auf die sittliche Bewahrung der Jugend, da sie dieselbe dem Straßenleben entziehen und sie an Fleiß, Ordnung und Sparsamkeit gewöhnen. Aber man kann nicht behaupten, daß sie ihre Thätigkeit auf alle hier in Frage kommenden Kinder ausgedehnt haben und in ihrem Wirken von der begeisterten Hingabe der ganzen Bevölkerung unterstützt werden. Vielleicht deswegen, weil sie die Erwerbsfrage etwas zu sehr in den Vordergrund stellen, während diesen Kindern doch ein Ersatz für das Familienleben vor allem not thut. Und dann sind ihre Arbeiten wie Strohflechten, Rohrstuhlbeziehen, Wollezupfen u. s. w. gar zu mechanisch. Die Kinder müssen immer dieselben Handgriffe thun, sie müssen tüchtig geübt sein, wenn die Arbeit lohnen soll und dadurch ähnelt die Beschäftigungsanstalt leicht der Fabrik. Ich meine, auch in Bezug auf die Auswahl der Arbeiten sei das Beste für die Kinder gerade gut genug. Die Arbeit der Kinder muß erziehend wirken; die Produkte solcher Arbeit aber, an der die geistige und körperliche Kraft, die Geschicklichkeit des Kindes sich langsam entwickelt, sind

nicht absatzfähig; sie können unmöglich so vollendet sein, daß sie einen Marktpreis erzielen. Kurz gesagt: eine Arbeit, welche erzieht, kann nicht lohnen, aber eine Arbeit, welche lohnt, kann auch nicht erziehen. Man sollte darum auf die Einnahme durch die Kinderarbeit verzichten und ihre Arbeitsprodukte zum Verbrauch in der Wirtschaft der Eltern, zum Schmuck des Stübchens daheim dienen lassen. Die bildendste und gesündeste von allen durch die Beschäftigungsanstalten getriebenen Arbeiten ist der Gartenbau, und es ist vielleicht kein Zufall, daß gerade die Gartenarbeitsschulen sich zu hoher Blüte entwickelt haben. Aber ich möchte auch dem Wirken der anderen Beschäftigungsanstalten keineswegs zu nahe treten, sondern ausdrücklich den Segen, den sie schaffen, anerkennen. Nur zu erklären möchte ich es versuchen, warum sie bei der Betonung des Erwerbes durch mechanische Kinderarbeit nicht weitere Verbreitung gefunden haben. Wir bedürfen darum neben ihnen solcher Anstalten, welche ihr Augenmerk nicht zunächst darauf richten, daß die Kinder Geld verdienen, sondern ihnen die in so vielen armen Familien vernachlässigte Erziehung angedeihen lassen.

Die Idee der eigentlichen Knabenhorte nun, welche die Ergänzung der Familienerziehung zur Hauptsache machen, und zugleich ihre erste Verwirklichung ist das Verdienst des am 28. November 1883 seinem Werke durch den Tod entrissenen Erlanger Universitäts-Professors Dr. Schmid-Schwarzenberg. Schon das Wort, das er über den Eingang zum ersten Knabenhort schreiben ließ, bezeichnet klar die Richtung seines Wirkens, es ist das Wort Kants: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.“ Am 31. März 1871 begründete er den Verein für Volkserziehung zu Erlangen und im Juli 1872 eröffnete dieser in einer kleinen ehemaligen Wachtstube mit 12 Knaben eine Erziehungsanstalt „für arme aufsichtslose Kinder.“ Im August 1874 hatte der Verein ein eigenes Haus, das er nach der dem Lichte zustrebenden Pflanze Sonnenblume benannte. Die Einrichtung des Hauses ist den notdürftigsten Verhältnissen der Arbeiterfamilienwohnungen entsprechend, es herrscht eher Dürftigkeit als Überfluß. Jeden Nachmittag nach Schluß der Schule nehmen die Zöglinge an den langen Tafeln ihren Platz ein. Jeder Knabe erhält ein

Stück Brot und nachher fertigt er die Schularbeiten. Darnach gehts auf den Spielplatz und in den Garten vor dem Hause. Die dritte Stunde wird wieder im Saale verlebt, an dem einen Tage wird gezeichnet, an einem anderen gesungen, weitere zwei Tage werden nach dem Berichte „den Naturwissenschaften, der Länder- und Völkerkunde gewidmet." Außerdem bekommen die Knaben Bücher aus der Jugendbibliothek. Die praktischen Arbeiten, ohne die man sich in Norddeutschland einen Knabenhort nicht denken kann, hat der süddeutsche Knabenhort anfangs nicht gehabt.

Nach dem Vorbilde von Erlangen wurden bald ähnliche Anstalten errichtet, so der 1876 vom Fabrikbesitzer Droßbach in Bäumenheim bei Donauwörth für Kinder seiner Fabrikarbeiter geschaffene und aus eigenen Mitteln unterhaltene zweite deutsche Knabenhort, dann folgte Augsburg und darnach 1881 München. Hier ist es insbesondere der Königliche Rat Ludwig Jung, der die Angelegenheit mit großem Eifer vertritt und die Aufmerksamkeit auf die Schmid-Schwarzenbergsche Idee durch rührige Agitation zu lenken gewußt hat. In rascher Folge wurden dann in Fürth, Nürnberg, Bamberg, Kaiserslautern, Stuttgart und anderen Städten Knabenhorte gegründet. Auch nach Norddeutschland wurde die Idee verpflanzt; hier entstanden in Berlin, Erfurt, Potsdam, Brieg, Kiel, Halle, Leipzig, Frankfurt a. M., Stettin, Hannover, Bremen Knabenhorte. Der Berliner Verein Kinderhort verdient eine besondere Erwähnung insofern, als er seine Fürsorge auch auf die Mädchen erstreckt, die ja im Getriebe der Großstadt der Gefahr sittlicher Verwahrlosung ebenfalls ausgesetzt sind. In diesen Mädchenhorten bietet sich eine herrliche Gelegenheit zur Beteiligung der Frauen an der Armenpflege. In der Erziehung der Mädchen zur Arbeit eröffnet sich für edle thatkräftige Frauen ein Arbeitsgebiet, wie es ersprießlicher und fruchtbarer nicht sein könnte. Man glaubt es nicht, wie unbeholfen und unerfahren die in der Fabrik beschäftigten Frauen in den einfachsten Flick- und Ausbesserarbeiten zumeist sind. Ein Abendkursus für Arbeiterfrauen in diesen für die Haushaltung des

kleinen Mannes so unbedingt nötigen Arbeiten hat dies in Leipzig gezeigt.

Der seit 1882 bestehende Leipziger Knabenhort ist von der städtischen Behörde begründet worden. Zu Michaelis 1885 wurde ein zweiter geschaffen, so daß jetzt die Stadt jährlich 3000 Mark für Zwecke des Knabenhortes verausgabt. Der dritte Knabenhort dürfte in kürzester Zeit in der Nordvorstadt begründet werden. Die Kinder bekommen in den Leipziger Kinderhorten keinen Imbiß und die Eltern geben keinen Beitrag zu den Kosten. Die Knabenhorte befinden sich in Bezirksschulen, und wie durch das Unterrichtslokal so sind sie auch durch die Leitung aufs engste mit der Schule verbunden. Die freie Liebesthätigkeit ist also hier an der Mitwirkung bei dem guten Werke nicht beteiligt.

Mit großer Freude ist die Aufnahme der praktischen Arbeit in das Programm des Leipziger Knabenhortes zu begrüßen, und hierin steht er auf demselben Boden wie die von der gemeinnützigen Gesellschaft gegründete Schülerwerkstatt. Die den Knabenhort leitenden Lehrer sind fast alle in der Schülerwerkstatt von tüchtigen Handwerksmeistern vorgebildet und die Arbeitsmethode, die Modelle u. s. w. der Schülerwerkstatt konnten den Knabenhorten unmittelbar zugute kommen. In der That giebt es an den Winterabenden keine bessere Verwendung der Muße, als durch diese praktische Thätigkeit. Ihr kommt der Knabe mit dem größten Interesse entgegen, denn sie dient seinem natürlichen Drange, mit seinen Händen etwas zu schaffen und zu bilden, der mißleitet zum Zerstörungstrieb wird. Der emsig schaffende, in seine Arbeit vertiefte, ihrem Fortschritte mit wahrer Begeisterung folgende Knabe, er ist fürwahr ein wohlthuendes Gegenstück zu jenem zerstreuten, durch das Straßenleben an den Müßiggang gewöhnten Burschen, welcher der sittlichen Verlotterung entgegentreibt. So fest ist meine Überzeugung davon, daß die praktische Arbeit das beste Erziehungsmittel für den Knabenhort ist, daß ich mir ihn ohne sie gar nicht denken kann. Und ich stehe damit nicht allein.

Aber nicht nur für den Knabenhort ist sie ein ausgezeichnetes Erziehungsmittel, sondern für unser ganzes heranwachsendes Ge-

schlecht. Und an dieser Stelle ist es mir vielleicht gestattet, einiges über diese wichtige Frage anzuführen. Die Gegner des Arbeitsunterrichts behaupten, daß wir absolut keine Zeit dazu hätten, uns mit diesen Dingen zu befassen. Jene mehr als 800 schwedischen Schulen, die den Handfertigkeitsunterricht oder den Slöjd, wie er dort heißt, eingeführt haben, beweisen aber doch unwiderleglich, daß sie die Zeit dazu finden. Und ist das schwedische Schulwesen nicht als vorzüglich anerkannt? Das schwedische Volk aber, auch das niedere, ist ganz gewiß nicht weniger gebildet als das unsere, vor allem steht es an tief-religiöser Gesinnung, an sittlichem Wert hinter uns wahrhaftig nicht zurück.

Man sagt ferner, es sei unmöglich, die Kosten, welche der Handfertigkeitsunterricht erfordern würde, aufzubringen. Und doch hat Schweden, das schon durch seine klimatischen Verhältnisse ein viel ärmeres Land ist als das unsere, die Ausrüstung jener ganzen Zahl von Slöjdschulen aufgebracht, weil es eine klare Erkenntnis von ihrem Werte besaß. In dem mir zu Gebote stehenden Voranschlag der Kosten für das Unterrichtswesen der Stadt Stockholm auf das Jahr 1886 sind für den Arbeitsunterricht 45,000 Kronen, das sind 56,250 Mark ausgeworfen, und Stockholm hat weniger Einwohner als Dresden. Aber nicht nur die Großstadt, nein auch das platte Land bringt Opfer für den Slöjd. Es ist ja so bezeichnend, daß die ganze Bewegung dort nicht von den Städten, die ihr vielmehr nur gefolgt sind, sondern gerade von dem Lande ausgegangen ist. Gerade hier findet der Arbeitsunterricht begeistertste Pflege. Die Anzahl der Slöjdschulen wächst in immer rascherer Folge, und es ist nur eine Frage kurzer Zeit, daß die schwedischen Schulen durchgängig den Slöjd treiben werden. Der Inspektor der Schulen Stockholms, der das dortige Schulwesen zu einer von mir, dem Deutschen, beneideten Höhe entwickelt hat, sagte mir, daß er nach den guten Erfahrungen, die er mit dem Arbeitsunterricht gemacht habe, nicht ruhen werde, als bis der Slöjd in allen Stockholmer Schulen organisch in den Lehrplan eingefügt sei. Dieses Vorbild der Hauptstadt aber wird bestimmenden Einfluß auf das Land üben.

Man sagt bei uns ferner, daß es das Ansehen des Lehrers schädigen werde, wenn er aus der Sphäre des geistigen Bildungslebens heraustrete und die Schüler zu praktischer Thätigkeit anleite. Und es ist wahr, daß manche unserer Lehrer von der Befassung mit dem Werkzeug des praktischen Mannes eine Verminderung ihres Ansehens befürchten würden. Ich habe aber auf meiner Reise mit keinem einzigen finnischen, dänischen, norwegischen oder schwedischen Lehrer verhandelt, der diesen Gedanken nicht ganz und gar von sich gewiesen hätte. Sie sind mit Leib und Seele für die Sache, denn sie arbeiten selbst mit großem Vergnügen, und sie sehen, welche Erfolge sie durch die praktische Arbeit auch für den anderen Unterricht gewinnen. Will man aber den vielen erfahrenen Schulmännern, die großenteils früher selbst Gegner des Slöjdes waren, nicht glauben, wenn sie sagen, daß der ganze Unterricht durch die Frische und Geweckteit, die der Slöjd den Kindern gebe, großen Nutzen habe, daß ihr geistiges Wesen durch ihn aufgeschlossener erscheine? Daß der Schulbesuch seit der Einführung des Slöjdes regelmäßiger geworden ist, ist statistisch nachgewiesen. Die Kinder kommen mit größerer Lust, und die Eltern, welche früher von dem Werte der Schule weniger durchdrungen waren, halten sie um des Slöjdes willen, dessen Wert sie hochschätzen, namentlich auf dem Lande, weniger von der Schule zurück. Mit so großem Interesse wird in den schwedischen Schulen gearbeitet, daß der Ausschluß von den Slöjdstunden für unfleißige Schüler ein seine Dienste nie versagendes Strafmittel geworden ist. Und mit welchem Geschick arbeiten diese Kinder in Schweden! Wenn ich dabei an die Klagen unserer Handwerksmeister über den Mangel an Anstelligkeit und Geschick dachte, an welchem die von den Volksschulen ihnen zugeführten Lehrlinge so auffällig leiden, so konnte ich mich der Sorge nicht entschlagen, daß ein nach der jetzigen Weise erzogenes deutsches Geschlecht es vielleicht einmal schwer zu büßen haben werde, wenn die Erziehung zur Arbeit in den nordischen Ländern, ferner in Holland, Belgien, der Schweiz, Frankreich und in den Vereinigten Staaten von Nordamerika in gleicher Weise wie bisher fortschreitet, während wir nach wie vor es für unthunlich erklären, auf die Forderungen des Lebens ein-

zugehen. Das jedenfalls kann ich versichern, daß im Norden die Lehrer die Erziehung zur Arbeit tragen. Zu den von den Handfertigkeitsseminaren veranstalteten Unterrichtskursen drängen sich die besten Kräfte. Müssen doch in Nääs bei Gothenburg jährlich 6 solcher Unterrichtskurse, in denen immer 30 bis 40 Lehrer ausgebildet werden, stattfinden, sodaß dort also jährlich 200 Lehrer im Slöjd unterwiesen werden! Hunderte von Anmeldungen aber müssen unberücksichtigt bleiben oder auf spätere Zeit verschoben werden, und so groß ist der Andrang der Lehrerschaft, daß auf 2 bis 3 Jahre hinaus die Stellen in diesem Handfertigkeitsseminar bereits besetzt sind.

Weiter wird gerade die fröhliche Lust, mit welcher die Kinder praktisch thätig sind, als Grund gegen den Arbeitsunterricht ins Feld geführt. Man werde die Kinder dadurch zerstreuen, fürchtet man, und sie würden das Interesse an dem theoretischen Unterricht verlieren. Muß nicht aber der Einfluß dieses Unterrichts ein recht schwacher sein, wenn man fürchtet, ihn durch einige Stunden praktischer Beschäftigung hinfällig zu machen? Wollte man solchen Anschauungen weitere Folge geben, so müßte man das Turnen, den Spielplatz und alles, wofür das frische Kind empfänglich ist, beseitigen, damit der theoretische Schulunterricht alles beherrsche. Eine solche Anschauung führt zur Langenweile, und diese ist der Todfeind einer guten Erziehung. Nein, das ist pädagogisch, das Interesse des Kindes zu nehmen da, wo man es findet, und es in den Dienst der Erziehung zu stellen. So vermag es aber mit dem Arbeitsunterricht zu geschehen und so geschieht es in Schweden. Indem hier die Kinder ihrem Schaffensdrange frisch und fröhlich nachzugehen meinen, werden nicht nur ihre Sinne geübt, sondern auch eine Menge Erfahrungen, Anschauungen, Erkenntnisse nicht dozirt, sondern erlebt, und dabei eine Menge schätzenswerter Eigenschaften wie Reinlichkeit, Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Fleiß und Ausdauer entwickelt; die Begeisterung für die Arbeit hilft eben über alle Schwierigkeiten hinweg und die Freude über den sichtbaren Fortschritt derselben, das Glück über die Beherrschung der Stoffe und Formen giebt dem sich bildenden Willen eine Spannkraft, die sich dann auch anderwärts bethätigen muß. Und das ist ein weiterer wichtiger

Vorteil des Arbeitsunterrichtes. Durch ihn reicht die Schule über sich selbst hinaus und in das Leben der Kinder außerhalb derselben hinein. Hierdurch wird ein wesentlicher Unterschied zwischen unserem und dem nordischen Unterrichtswesen begründet. Außer durch die Schulaufgaben beherrscht unsere Schule das Leben des Kindes in der Familie nur wenig. Nur durch Steigerung der Aufgaben sucht sie die Kinder vor schlechter Verwendung ihrer freien Zeit zu bewahren. Entweder haben also die Kinder keine freie Zeit, oder sie bleibt unausgefüllt. Auch aus diesem Grunde erklärt sich das Straßenleben vieler Kinder. In Schweden habe ich Klagen über eine verwilderte rohe Jugend nicht gehört, und in der Presse bildeten Berichte über die Streiche junger Taugenichtse nicht die tägliche Kost. In Stockholm habe ich mein Augenmerk besonders in diesem Sinne auf die Jugend gerichtet, ein Straßenleben halbwüchsiger Jungen aber, wie es bei uns entwickelt ist, habe ich dort zu meinem Erstaunen nicht beobachtet. Die Muße dieser Kinder füllt eben der Slöjd. Ein Schnitzmesser hat jeder, und so sind sie in Haus und Hof thätig. Die Schule aber, die den Slöjd pädagogisch durchbildet, die die praktische Arbeit erzieherisch verwertet, sie weist dadurch über sich hinaus und wirkt auch auf das häusliche Leben ein.

Daß die praktische Arbeit endlich auch für die Gesundheit, für die körperliche Tüchtigkeit unserer Jugend zum Segen wäre, darf man sicher erwarten. Die Resultate unserer Kurzsichtigkeitsstatistik sind ernst und bedrohlich. Schon sie allein müßten zur Umkehr mahnen. Die Augenärzte berechnen den Prozentsatz der kurzsichtigen Schüler Deutschlands mit 60 bis 80 Prozent. Auch gegen die Zeitkrankheit, die Nervosität, würde die praktische Arbeit ein unschätzbares Gegenmittel sein. Es ist gewiß bedeutsam, daß in jüngster Zeit drei für weitere Kreise bestimmte Werke von Autoritäten über die Nervosität erschienen sind. In dem Buche von Krafft-Ebing, dessen zweite Auflage bald nach dem Erscheinen wieder vergriffen war, werden aber als die Ursachen für die Zunahme der Nervosität bei uns genannt: die Vererbung, ferner die unregelmäßige, die Nerven strapazierende Lebensweise vieler Menschen, und — die Einflüsse unseres Unterrichtswesens. Nur zwei Sätze aus der sehr lesenswerten Schrift möchte ich

anführen: „Unsere Jugend ist überbürdet mit Lehrstoff nach vielfach recht unzweckmäßigem Lehrplan. Unsere moderne Erziehung hat einseitig die Verstandesbildung im Auge auf Kosten der Gesundheit und Entwicklung des Körpers, und mit Hintansetzung der Gemüts- und Charakterbildung. Darum trifft man leider heutzutage so viele Menschen voll Egoismus und Materialismus, Charakterschwäche bis zur Charakterlosigkeit."

In den schwedischen Schulen habe ich weder über Kurzsichtigkeit noch über Nervosität klagen hören. Daß aber ihr Slöjd für die physische Gesundheit von großem Werte ist, das kann ich aus eigener Erfahrung bestätigen. Ich habe mich nie so frisch und spannkräftig gefühlt, als da ich in Nääs von früh bis abends mit an der Hobelbank stand; auch kann ich nun den Knaben die Lust und Liebe zur praktischen Arbeit, zur Bethätigung ihrer Kräfte vollkommen nachfühlen, und gar manchmal sehne ich mich aus der Studierstube wieder mitten in das frische Treiben des schwedischen Slöjdsaales hinein.

Doch nun zurück zu unseren Knabenhorten. Besondere Beachtung unter denselben verdient auch die Handfertigkeitsschule für Knaben zu Basel. Nicht nur deswegen, weil sie ganz auf dem Boden der Erziehung zur Arbeit steht, sondern weil sie durch einige von ihrem Erzieherberufe tief durchdrungene Lehrer, die sich in echt Pestalozzischem Geiste der verwahrlosten Jugend erbarmten, aus eigener Kraft geschaffen worden ist. „Es ergiebt sich für uns Lehrer die Pflicht," so berichten sie, „auch außer der Schulzeit für Konsolidierung der sittlichen Grundsätze unserer Schüler zu sorgen. Getrieben von Mitleid mit den, der Verwahrlosung preisgegebenen, uns anvertrauten Kinderseelen suchten wir Mittel und Wege, dem Übel entgegenzutreten." Und sie haben, was sie redlich suchten, gefunden. Am Schluß ihres sehr interessanten Berichtes sagen sie: „So herrscht im ganzen Hause von unten bis oben allabendlich die regste Thätigkeit und Rührigkeit. Sie sollten sehen, mit welchem Vergnügen diese armen Knaben erst ihr Abendbrot verzehren und sich dann in einem wohlgelüfteten, warmen und hellerleuchteten Lokal so wohlig fühlen. Sie zeigen sich auch mit wenig Ausnahmen recht dankbar und suchen dies eben durch gutes, freundliches Betragen an den Tag zu legen. Hier erst, in diesem freien Verkehr,

lernen wir unsere Leutchen recht kennen, vermögen wir ihre guten Seiten zu pflegen und den Schattenseiten mit Erfolg zu begegnen. — Auch in der Schule arbeiten diese Knaben mit erhöhtem Eifer, um ja nicht etwa der Abendschule verlustig zu gehen. — Der Hauptgewinn aber wird sich erst später herausstellen, wenn diese Knaben erwachsen sind. Wir hoffen sie dann als arbeitsliebende und arbeitstüchtige, sparsame Hausväter wiederzufinden, als Hausväter, die ihren Verdienst zusammenhalten, mit ihrer Familie leben und vor allem den leidenschaftlichen Wirtshausbesuch mit seinen Folgen meiden. — Wenn wir das erreichen, so ist unser Versuch gelungen, so ist unsere Mühe reichlich belohnt."

In manchen sehr beachtenswerten Punkten von dem süddeutschen Vorbilde abweichend sind endlich die Knabenhorte von Hannover und Bremen. In Hannover sind in zwei Knabenhorten 150 Knaben von 10 bis 13 Jahren untergebracht. Weil man hier fürchtet, daß die Möglichkeit zur eigenen persönlichen Entwicklung allzusehr verkümmert werde, wenn der Junge ununterbrochen im Geschirr traben muß, so geht man hier in erster Linie nur darauf aus, den Kindern Anleitung zu geben, wie sie ihre Mußezeit in einer ihnen zusagenden, aber auch zugleich anregenden und fördernden Weise ausfüllen können. Dieser Knabenhort will nur den Kindern eine Willensrichtung geben, infolge deren sie von ihrer Freiheit einen besseren Gebrauch machen als bisher. Die Beschäftigungen sind daher so ausgewählt, daß sie dem jungen Burschen, ja später sogar dem gereiften Mann in seiner Erholungszeit eine erfrischende und zugleich erhebende Erholung zu bieten vermögen. Beim Austritt aus der Anstalt braucht daher nur eine äußere, aber keine innere Loslösung von dem leitenden Gedanken stattzufinden. Die Beschäftigungsmittel sind neben gemeinschaftlichem Spiel und Gesang Handarbeiten, vor allem Holzschnitzerei, Papparbeiten, Gärtnerei, namentlich Gemüse- und Blumenzucht. Der Knabenhort nimmt aber nur 6 Stunden wöchentlich der freien Zeit, einen Tag um den anderen 2 Stunden, in Anspruch, ist also im Stande, die Wohlthat einer weit größeren Anzahl von Knaben zuzuführen, als die anderen Anstalten. Er bahnt demnach bereits während der Ausbildung der Knaben den Hausfleiß derselben an und hofft, daß seine Zöglinge diesem treu bleiben. „Es hat sich

gezeigt," so schreibt Professor Post, der geistige Urheber dieser Knabenhorte, „daß die Knaben das größte Interesse besitzen, sich auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts, zu Hause mit den im Knabenhort getriebenen Dingen zu beschäftigen. Die Erfahrungen mit dem Handfertigkeitsunterricht haben überall erwiesen, daß kaum ein anderer Gegenstand den Schaffensdrang so anregt und darum ein so vortreffliches Mittel zur Bewältigung der verwerflichen Erholungsarten bietet wie dieses." Ähnlich ist es mit der Gemüse- und Blumenzucht. Jeder Knabenhort hat einen 1 bis 2 Morgen großen Garten gepachtet, dazu ein Stück Feldland. Die Knaben bearbeiten die Beete, als wenn sie nach Schätzen grüben. Außerdem hat jeder Knabe einige Blumen in Töpfen zur Pflege im Hause; alle 14 Tage bringt er sie zur Besichtigung mit und erntet Lob oder Tadel, je nachdem er gepflegt hat. Auch in diesem Sinne sucht der Knabenhort über sich hinaus aufs häusliche Leben einzuwirken. Die von den Knaben gefertigten Gegenstände, die von ihnen geernteten Früchte, Gemüse und Blumen gehen in ihren Besitz über oder werden zu ihrem Nutzen veräußert. Der Betrag kommt in ein gesperrtes Sparbuch, so daß die Ersparnisse ihnen bei der Konfirmation zu Gute kommen. — Der wesentliche Gedanke des Hannoverschen Knabenhortes beruht darin, daß die Knaben von der Straße fortgelockt werden, ohne daß man aber die Entwicklung ihrer Eigenart hemmt. Er regt den Knaben durch die Entwicklung des Interesses für die praktische Arbeit zum Hausfleiß an und nimmt dadurch auf das häusliche Leben selbst Einfluß. „Es ist schon vorgekommen," schreibt Professor Post, „daß der Sohn unbewußt zum Lehrer des Vaters wurde, indem er nämlich in diesem die Lust zu nützlichem Schaffen weckte und nährte. Wenn es gelingt, dem Arbeiter zu zeigen, wie er in seiner Feierzeit sich dadurch wirklich erholen und zugleich erheben kann, daß er Gegenstände, deren er elbst bedarf, selbst anfertigt, aber besser und vor allen Dingen schöner und ausreichender, als er sie mit seinen bescheidenen Mitteln kaufen kann, so besitzt man darin nicht allein das sicherste Mittel, ihn vom Wirtshaus fern zu halten und daheim bei den Seinigen zu fesseln, sondern man bringt ihn auf den einzig möglichen Weg, der zur dauernden und sicheren Verbesserung seiner Lage führt,

nämlich der Erhöhung seiner Lebenshaltung." Mir erscheint diese Auffassung Posts in hohem Grade beachtenswert. Man wird wol aber bei der Durchführung dieser Idee sorgfältig individualisieren müssen. Knaben, die sich bereits an das Herumlungern gewöhnt haben, werden dadurch, daß man ihnen die Verfügung über einen großen Teil ihrer freien Zeit läßt, nicht auf bessere Wege kommen; die müssen eben im Geschirr gehen, denn bei ihnen wird die schlimme Gewohnheit stärker sein als die Anregung des Knabenhorts. Aber gut geartete Knaben, deren häusliche Verhältnisse leidliche sind, können, wenn ihre Liebe zur praktischen Arbeit geweckt ist, gewiß mit großem Nutzen auf solche Weise behandelt werden, wie es in Hannover geschieht. Will man aber die Liebe zur praktischen Beschäftigung in das Haus tragen, so wird man vor allem auf Arbeiten sehen müssen, die sich mit den einfachsten Werkzeugen herstellen lassen. Als das einfachste und universalste Werkzeug erscheint mir aber das Schnitzmesser, wie es im Norden Alt und Jung, Frau und Mann mit sich führt. Auf ihm beruht zumeist die Entwicklung des Hausfleißes, wie des Slöjdes in der Schule. Darum habe ich auch seinerzeit Herrn Professor Post für seine Knabenhorte die einfachen Holzschnitzereien empfohlen, mit denen er jetzt außer mit der Gärtnerei vor allem seine Knaben beschäftigt. Je einfacher die Werkzeuge sind, mit denen im Knabenhort Arbeiten hergestellt werden, um so leichter wird ihre Übertragung in das häusliche Leben der armen Familien sein.

Die beiden Bremer Knabenheime, welche durch den auch um das Ferienkolonieweſen verdienten Realschullehrer Reddersen geschaffen worden sind, verdienen namentlich um des von ihm aufgestellten und glücklich durchgeführten Grundgedankens willen Beachtung, daß das Treiben des Knabenheims dem Leben in der Familie daheim nachgebildet werden muß. „Fragen wir zuerst," so entwickelte er auf dem Armenpflegerkongreß, „was treiben diese Knaben unter normalen Verhältnissen, wo das Elternhaus seine erziehliche Aufgabe nicht zu versäumen braucht? Kommt der Junge nachmittags aus der Schule ins Haus zurück, so wird die Mutter in der Regel sagen: erst iß und trink, was ich dir zum Vesperbrot hingestellt habe, und dann darfst du ein Stündchen zum Spielen hinausgehen;

du mußt aber pünktlich wieder hereinkommen und deine Schularbeiten machen, und darnach kannst du mir noch im Haushalt, im Garten, im Felde etwas helfen oder dies und das, was dir am meisten gefällt, vornehmen." Und nach diesem einfachen, natürlichen Programm verfährt denn auch das Knabenheim. Reddersen verwirft darum grundsätzlich die häufigen Spaziergänge und die den Kindern durch Aufführungen, Besichtigungen und dergl. gebotenen zerstreuenden Genüsse. Er schildert dagegen sein Knabenheim in so schlichter, herzgewinnender Weise, daß ich es mir nicht versagen kann, dieses wohlthuende Bild hier zu entrollen.

„Nach Schluß des Nachmittagsunterrichts begeben sich die Knaben ohne weiteres von der Schule nach dem Knabenheim, und auch am Mittwoch und Sonnabend möchte ich wie schon gesagt dieselbe Zeit, also 4 Uhr nachmittags, einer früheren Stunde vorziehen, um die freie Zeit der Knaben nicht zu sehr zu beschränken. Bei gutem Wetter dürfen sie sich, wenn sie ihre Bücher, Mützen u. s. w. hübsch ordentlich untergebracht und den aufsichtführenden Lehrer begrüßt haben, auf dem Spielplatze, der sich bei jedem Knabenhorte vorfinden sollte, eine halbe Stunde frei und ungezwungen bewegen. Dann kommen sie ins Haus und verzehren ihr Vesperbrot, nämlich ein Viertelliter Milch und eine nicht zu dünne Schnitte Graubrot. Diese Speisung ist nötig, da die Knaben zwischen Mittag und Abend doch nicht ohne etwas kräftigere Nahrung bleiben dürfen; ein Stück Brot erscheint mir bei den meist recht traurigen Ernährungsverhältnissen der armen Kinder nicht genügend und ein Becher Milch ist um so mehr am Platze, als von den Angehörigen ein Wochengeld von 40 Pfennigen, nur eine Kleinigkeit mehr als der Selbstkostenpreis von Milch und Brot, bezahlt werden muß. Ist so die erste Stunde mit Spielen, Essen und Trinken für die Kinder gar angenehm verstrichen, so geht es an die Schularbeiten. An den langen Tischen wird nun gerechnet, geschrieben, gelesen und gelernt, und während dieser Zeit muß es ganz still sein. Wer früher fertig wird oder für die Schule nichts zu arbeiten hat, erhält ein Lesebuch, die Kleinsten wol auch ein Bilderbuch, und Dank der Unterstützung durch unsere Volksbibliotheken fehlt es nie an passendem Lesestoff.

Manche Knaben zeichnen und malen gern, und solchen Liebhabereien wird natürlich keine Beschränkung aufgelegt; größere Knaben unterstützen auch wohl ihre kleinen und schwachen Kameraden bei den Arbeiten, und wer möchte solche Liebesdienste hindern, wenn sie nur auf rechte Weise geschehen. Gegen 6 Uhr, oft schon früher, sind bis auf wenige Nachzügler die Schulaufgaben erledigt, und jetzt beginnt für die Kleinen die lustige Zeit des Spielens; dazu werden ihnen Baukasten, Legespiele, Domino, Dame- und Mühlespiele gegeben, nur keine eigentlichen Gewinnspiele wie Zahlenlotto und dergl. Die größeren Knaben aber nehmen allerlei Handarbeit vor, Holz-, Papp- und Papierarbeiten, Netzstrickerei und was es sonst Nützliches und Unterhaltendes zu lernen und zu üben giebt. In der besseren Jahreszeit aber geht's, wenn das Wetter nicht zu ungünstig ist, in den Garten. Einen solchen halte ich, wie schon einmal bemerkt ist, für einen Knabenhort für sehr wertvoll, wenngleich zugegeben werden muß, daß er nicht unbedingt erforderlich ist und auch schwerlich überall beschafft werden kann. Jeder Knabe hat hier ein größeres Beet zu eigener Bearbeitung und Pflege; daneben giebt es auch einige gemeinschaftliche Flächen für allerlei Blumen, Zierpflanzen, Naschobst und solche Gemüse, die auf die Einzelbeete nicht passen. Diese überaus gesunde, unterhaltende und nützliche Beschäftigung nimmt mit Einschluß des Handfertigkeitsunterrichts die letzte Stunde, also wöchentlich 6 Stunden in Anspruch. Gegen 7 Uhr, oft ein Viertelstündchen früher, rückt die Schaar wieder zu voller Gemeinschaft zusammen. Der Lehrer liest oder erzählt noch eine schöne Geschichte, und in der Regel werden auch einige Lieder gesungen. Ein- und mehrstimmiger Gesang ist überhaupt möglichst zu pflegen und giebt, oft eingelegt in die ernstere Arbeit, dem ganzen Leben und Treiben im Knabenheim eine wohlthuende Frische und Lebendigkeit. Nachdem eine Revision ergeben hat, daß überall in den Räumen, Gerätschaften, Spielsachen, Büchersammlungen die größte Ordnung herrscht, und die Kinder sich zum Abschiede vorbereitet haben, wird noch eine Strophe aus einem Abendliede gesungen, darauf verlassen die Knaben in einer gewissen geistigen Sammlung und fröhlichen Herzens das Knabenheim und gehen auf dem nächsten Wege in ihre Behausung, wo sie die inzwischen auch aus

der Arbeit heimgekehrten Eltern schon antreffen oder dieselben doch bald erwarten dürfen."

Damit können auch wir von dem Knabenhort Abschied nehmen.

Habe ich in dem Vorstehendem einen Überblick über die gegenwärtig so lebendige Entwicklung der Knabenhorte und über die Beweggründe gegeben, die sie hervorgerufen haben, so ist vielleicht die Hoffnung nicht unberechtigt, daß dadurch zum Handeln angeregt hier und dort gemeinnützig wirkende Männer den erfolgversprechenden Kampf wider die sittliche Verwahrlosung der heranwachsenden Jugend aufnehmen, den armen verlassenen Kindern zum Heil und unserm geliebten Vaterland zum Segen!

Das Wesen

des

nordischen Handfertigkeitsunterrichts.

Vortrag,

gehalten auf der

ersten Generalversammlung des Landesverbandes zur Förderung des Handfertigkeitsunterrichts im Königreich Sachsen

Dresden am 28. April 1886.

Vernunft und Hand machen den Menschen zum Menschen. Buffon.

Ein Mann, der seinen Händen nicht mancherlei Geschicklichkeiten in der Jugend erworben hat, ist nur ein halber Mann, weil er beständig von anderen Leuten abhängig ist. Salzmann.

Wenn es mir heute vergönnt sein soll, über die Reiseerfahrungen Bericht erstatten zu dürfen, die ich im vorigen Jahre über das Wesen des nordischen Handfertigkeitsunterrichts gesammelt habe, so möchte ich doch vorher Gelegenheit nehmen, für diejenigen unserer verehrten Gäste, welche heute zuerst unserer Sache nahe treten, kurz den Standpunkt anzudeuten, auf welchem wir in Bezug auf diese wichtige Reformfrage der Erziehung zur Arbeit stehen. Wir gelten Vielen als Stürmer und Dränger, die mit ihren Forderungen an die Schule viel zu weit gehen, und gegen solche Beschuldigungen dürfte vielleicht ein Wort der Verteidigung erlaubt sein. Manchem möchte es scheinen, als seien wir undankbar gegen all das Vortreffliche, was unsere öffentliche Erziehung leistet, und als wollten wir die hohen Ziele unserer Volkserziehung verrücken oder gar erniedrigen. Das aber sei ferne von uns! Stehen denn nicht auch wir, wie die meisten derer, welche für die Erziehung zur Arbeit eintreten, mit all unsern Kräften im Dienste des Unterrichtswesens? Und ist die Annahme nicht natürlich, daß wir durch unsere Thätigkeit für den Arbeitsunterricht dasselbe fördern, ergänzen, weiter entwickeln möchten? Ist es schon von vornherein verpönt, unser heutiges Erziehungswesen als ein gewordenes, also auch als ein werdendes und sich entwickelndes anzusehen? Sollte die Anschauung verwerflich sein, daß die Schule um des Lebens willen

da sei? Sollte nicht die auf allen Gebieten durchschlagende Erkenntnis einige Berechtigung haben, daß unser Denken und Empfinden unter der Herrschaft der Abstraktion und der Phrase geschädigt worden sei und daß uns Umkehr aus dem Abgezogenen, Blassen, Begrifflichen zum Konkreten, Farbigen, Sinnlichen not thue? Ein Blick in das Leben zeigt uns einen gewaltsamen Andrang auch Unberufener zu gelehrten Studien und als Folge davon die Entstehung eines halbgebildeten, unzufriedenen Gelehrtenproletariats. Wir sehen ein ungesundes Aufstreben der unteren Stände nach oben, eine fast bedrohliche Verachtung der physischen Arbeit oben wie unten. Sollte gegen solche Schäden bei der Heranbildung des künftigen Geschlechtes keinerlei Vorbeuge getroffen werden können? Ist es denn so gar ketzerisch, bei aller Anerkennung der tüchtigen Leistungen unseres Unterrichtswesens zu vermuten, daß dasselbe etwas zu einseitig auf die Beibringung von Kenntnissen gegenüber der Bildung des Willens Wert lege? daß die Arbeit, in der Erziehung des Menschengeschlechtes eines der besten, vielleicht das vornehmlichste Mittel, auch bei der Entwickelung des Einzelnen gute Dienste zu leisten vermöchte? daß die Erziehung, wenn sie harmonisch sein soll, noch mehr als bisher auch die Hand und das Auge in ihr Bereich ziehen müsse, zumal da weitaus die meisten der heranwachsenden Kinder dermaleinst in ihrer Existenz von ihren gesunden Sinnen und dem geschickten Gebrauch ihrer Hände abhängig sein werden? Und mahnt denn nicht auch die Lage und der Zustand unseres Handwerks, das ehemals ja einen goldenen Boden hatte, daß die Richtung, welche dem jungen Geschlechte jetzt gegeben wird, der Abänderung bedürftig sei? Wenn die Schule vom Leben zu lernen hat, so soll sie auch hören auf die Urteile derer, denen sie ihre Zöglinge zuführt. Und die Verurteilung der Handwerksmeister der Ungeschicklichkeit und Unanstelligkeit unserer Jugend, die Rüge des Mangels an Findigkeit, an geschlossenem praktischen Sinn ist eine Thatsache, die von der Schule wohl beachtet werden sollte. Wir Lehrer haben ja die Wege zu den Zielen zu finden, die das Leben uns weist, nicht die Ziele selbst zu bestimmen.

Aus diesen und ähnlichen Ursachen leiten wir Freunde der Erziehung zur Arbeit das Recht her, nicht die Schule zu erobern,

sondern uns neben ihr anzubauen. Es sei ausdrückich auch hier hervorgehoben, daß wir nicht streben, mit Gewalt oder mit List, durch Überredung oder andere Künste unserer Sache einen Platz in der Schule zu erringen. Wollten wir dies auch, so wäre doch dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Nein, wir wünschen außerhalb des gefestigten Organismus der Schule eine geduldete Stellung einzunehmen, wir wollen hier ehrlich die Probe mit einem Erziehungsmittel machen, dem die Jugend Eifer und Liebe, ja Begeisterung entgegenbringt. Sind unsere Voraussetzungen falsch und nichtig, so werden unsere Versuche verschwinden, bewähren sie sich als richtig und lebensfähig, so kommt vielleicht einmal eine Zeit, wo die Schule selbst nach diesem für sie vorbereiteten und durchgebildeten Erziehungsmittel greift. Damit können sich wohl die Verteidiger dieser Schule, zu deren warmen Freunden auch wir gehören, zufrieden geben.

Aber nicht der Kampf für die Sache der Erziehung zur Arbeit ist heute meine Aufgabe, sondern vielmehr ein Bericht über die Erfahrungen, die ich aus der Lektüre und dem mündlichen Verkehr, aus mannichfacher Anschauung und eigener Arbeit über den Handfertigkeitsunterricht in Norden gesammelt habe. Man wende nicht schon von vornherein ein, daß das, was für den Norden sich eigene, für unsere Verhältnisse ganz und gar nicht passend sein könne, denn es ist nicht meine Absicht, eine sklavische Nachahmung des nordischen Slöjdes für uns zu empfehlen. Abgesehen davon möchte ich freilich bekennen, daß ich in Schweden ein vortrefflich geleitetes, hoch entwickeltes Schulwesen kennen gelernt habe, welches in vieler Hinsicht dem deutschen nachgebildet und ihm mindestens ebenbürtig ist, bis auf den Turn- und Handfertigkeitsunterricht, in welchem Schweden meines Erachtens ganz vortreffliches und selbständiges leistet.

Wenn nun dort in verhältnismäßig kurzer Zeit der Handfertigkeitsunterricht durch die Schule einen wahren Siegeszug gehalten hat, wenn die Lehrer, die sich anfänglich ihm abgeneigt zeigten, jetzt des Lobes voll von seinen guten Wirkungen sind, wenn die Regierung jede Schule, welche diesen Unterrichtszweig fakultativ aufnimmt, mit bestimmten Geldmitteln unterstützt, und die Kommunen opferfreudig die übrigen Mittel bewilligen — die

Stadt Stockholm hat beiläufig für das gegenwärtige Jahr 56,250 Mark für den Handfertigkeitsunterricht ausgeworfen — so daß gegenwärtig in mehr als achthundert schwedischen Volksschulen der Handfertigkeitsunterricht Boden gewonnen hat, so muß das doch immerhin für eine bemerkenswerte Erscheinung auf pädagogischem Gebiet gelten, und auch wenn dieses Vorgehen nicht als Beispiel oder Muster aufgestellt werden soll, so verdient diese Bewegung innerhalb des Unterrichtswesens des Nordens doch wohl unser Interesse!

Was nun zunächst Dänemark anlangt, so scheinen hier bisher die Bestrebungen für den Hausfleiß den erzieherischen Arbeitsunterricht überwogen zu haben. Gegenwärtig tritt aber eine starke Bewegung für den pädagogischen Slöjd hervor, der von dem unmittelbaren Nutzen der Arbeitsprodukte absieht. Beide Strömungen, die ältere des Hausfleißes und die jüngere des erziehenden Arbeitsunterrichts sondern sich klar von einander ab, und die letztere, welche von dem dänischen Slöjdverein mit großem Eifer verfolgt wird, lehnt sich mit ihren erzieherischen Bestrebungen an das in Schweden Geschaffene an. Schon mehrfach sind dänische Lehrer im Slöjdseminar von Nääs ausgebildet worden, und auch sonst sind mancherlei Beziehungen zwischen dem dänischen und schwedischen Arbeitsunterricht vorhanden.

Von großer Wichtigkeit für den pädagogischen Handfertigkeitsunterricht in Dänemark ist das Eintreten des Nestors der dänischen Philologen Berg, der auch in deutschen Philologenkreisen wohl bekannt ist. Berg ist Rektor der Gelehrtenschule Frederiksborgs, sein Einfluß auf das dänische höhere Unterrichtswesen ist anerkannt sehr groß. In seiner zu Ostern 1885 erschienenen Einladungsschrift zur Abgangs- und Jahresprüfung seiner Gelehrtenschule äußert er sich in bemerkenswerter Weise über den Handfertigkeitsunterricht, indem er einer Eingabe an das Ministerium für Kirche und öffentlichen Unterricht gedenkt, welche die Einrichtung einer Schulwerkstatt an seinem Gymnasium zum Gegenstand hat. Ich gestatte mir daraus folgende Sätze hervorzuheben:

„Wie sehr auch die Zeit der Spezialisten bedürfe, die Schule muß sich wohl in Acht nehmen, diesem Bedürfnis freundlich entgegenzukommen. Sie soll und muß dafür sorgen, daß die Schüler

nicht durch eine abstrakte wissenschaftliche Methode der Lust und Freude am eigenen Denken und Streben beraubt werden. Unsere Zeit geht in einer praktischen Richtung. Wir wollen unsern Kindern eine Erziehung geben, welche ihnen geistig und körperlich in dem harten Kampfe ums Dasein helfen kann. Aber während bei den Engländern die besten Kräfte der mittleren Stände sich dem Handel, der Industrie, dem Handwerk, der Landwirtschaft und dergleichen hingeben, um sich so ein Vermögen und eine unabhängige Stellung zu erwerben, wodurch natürlich der Nationalwohlstand vermehrt wird, hat sich bei uns (ich glaube deswegen, weil wir so nah verwandt mit Deutschland sind) die unglückliche Einbildung festgesetzt, daß es für einen intelligenten jungen Mann am wünschenswertesten und ehrenvollsten sei, Offizier oder Student zu werden, oder wenn dies nicht gelingt, doch zum Eisenbahn- oder Telegraphendienste zu gehen. Ein sichere kleine Anstellung mit einem geringen Gehalte und einer winzigen Pension wirkt hierzu bei unserer bequemen und ein wenig trägen Lebensführung verlockend."

„Was wird," fährt Berg später fort, „aus diesen jungen Menschen in den Gelehrtenschulen werden, welche durch ihre Schulbildung den praktischen Bedürfnissen unserer Zeit viel mehr entfremdet als für sie gebildet worden sind, wenn der Staat nicht länger mehr im stande ist, sie als Beamte anzustellen? Wird sich nicht bald ein litterarisches Proletariat von Mißvergnügten bilden, welche nicht zu einer Stellung, die ihrer Bildung entspricht, gelangen können, und welche durch ihre lange Beschäftigung mit rein theoretischen, intellektuellen Dingen der körperlichen Arbeit entwöhnt sind? Den Zulauf zur Universitätsbildung dadurch zu hemmen, daß man die Prüfungen erschwert und die Anforderungen der Schule erhöht, werden die meisten, glaube ich, als unausführbar betrachten. Die einseitige Entwickelung der Intelligenz auf Kosten des Willens in den Gelehrtenschulen muß aufhören. Wir dürfen nicht länger auf die deutschen Schulen hinschauen, um die richtigen Musterschulen zu finden." Und nun bringt Berg die Statistik Professor Conrads in Halle über die erstaunliche Überproduktion an gelehrter Bildung in Deutschland bei.

Er fährt dann fort: „Von Spinoza ist es bekannt, daß er, als er aus der Synagoge ausgestoßen war und eine Zeit aus Amsterdam verwiesen wurde, seinen Unterhalt dadurch gewann, daß er Gläser schliff. Dies hatte er in seiner Jugend gelernt infolge einer Vorschrift des Talmud, nach der alle Gelehrten ein Handwerk lernen sollen. Man weiß von Livingstone, daß er, da er 19 Jahre alt als Student die Universität Glasgow bezog, den Sommer in einer Baumwollenspinnerei gearbeitet hat, im Winter aber Vorlesungen über die griechische Sprache, über Theologie u. s. f. hörte. In einer Rede, welche der Ministerpräsident Gladstone vor einigen Jahren als Kanzler einer schottischen Universität hielt, zeigte er, daß der fünfte Teil der Studenten sich den Unterhalt dadurch verschaffe, daß sie als Tischler, Zimmerleute oder dergleichen in den langen Universitätsferien arbeiten. In diesem Winter hat der frühere schwedische Staatsminister de Geer, jetzt Universitätskanzler, in einer Rede an die Studenten in Upsala die Bedeutung der körperlichen Arbeit für die Entwickelung des Charakters der Jugend hervorgehoben. Diese Stimmen und diese Thatsachen, welche ich durch viele andere vermehren könnte, weisen dahin, daß etwas für die Schulen in dieser Richtung gethan werden sollte, da die Bevölkerung ein ziemlich schiefes Urteil über die höheren Schulen, über die Realschule nicht minder wie über die Gelehrtenschule bekommen hat, so als ob man dadurch, daß man seine Söhne in diese Schulen bringt, ihnen eine Stellung als Beamter im Staatsdienste sicherte, während man die in der Schule erworbenen Kenntnisse nicht als etwas wertvolles an und für sich betrachtet. Aus diesen verschiedenen Gründen fordere ich, daß zwei oder drei Zimmer zur Werkstatt für die Schüler eingerichtet werden möchten, damit ihre Hände sich ausbilden, die Augen für die Auffassung der räumlichen Verhältnisse geschärft werden und ihre körperlichen Kräfte sich entwickeln. Natürlich ist hierbei ebenso wenig davon die Rede, die jungen Menschen zu Handwerkern zu bilden, wie man sie zu Litteraten machen will, wenn man sie eine däniſche Chrie schreiben läßt. Aber ebenso wie die Stilübungen dahin zielen, die Schüler zum Herren ihrer Gedanken zu machen, ebenso geht mein Vorschlag darauf aus, sie ihre körperlichen Kräfte beim

Gebrauch des Hobels, des Hammers, der Säge gebrauchen zu lehren. Dadurch wird zugleich nach und nach Achtung und Liebe bei der Jugend für die körperliche Arbeit sich entwickeln."

Der Antrag des Rektors Berg wurde vom Ministerium mit Wohlwollen aufgenommen und an die Universitätsinspektion zur Erlangung eines Gutachtens über die Angelegenheit gesandt. Diese pflichtet den Auslassungen Bergs in ihrem ebenfalls höchst bemerkenswerten Gutachten völlig bei, indem sie die Gefahr scharf betont, welche aus dem gewaltigen Zudrang zu den gelehrten Studien für das Land erwachse. Sie unterstützt den Vorschlag Bergs, Schulwerkstätten für die Gymnasiasten einzurichten, „um vielleicht bei Zeiten die Schüler daran zu erinnern, daß es neben den Studien auch andere Thätigkeiten giebt, die es verdienen, die Zeit eines Menschen auszufüllen, und welche Einsicht und Nachdenken ebenso sehr fördern, als die Bücherstudien. Die körperliche Arbeit, welche die Übungen der Werkstatt fordern, müssen auch eine willkommene und nützliche Abwechselung bieten von der stillsitzenden Lebensweise, die mit dem Studieren verbunden ist. Die Inspektion muß darum anerkennen, daß der Vorschlag Rektor Bergs wert sei, geprüft zu werden und sieht in jedem Falle gar kein Bedenken, zu seiner Ausführung zu raten."

Der greise Schulmann ist dann, wie ich höre, in Schweden gewesen, um den dortigen Handfertigkeitsunterricht genau kennen zu lernen, und so kann man annehmen, daß in Dänemark neben dem namentlich in ländlichen Gegenden gepflegten und dort segenbringenden Hausfleiß auch der erziehende Arbeitsunterricht eine Stätte finden wird.

In Nääs habe ich eine Reihe von Kopenhagener Modellen für den Unterricht in Papparbeiten gesehen, die mir sehr brauchbar zu sein schienen und sich besonders durch ihre geschmackvolle Farbenwahl auszeichneten. In Stockholm habe ich auch in Bürgerschulen größere Mädchen nach diesen Modellen mit sehr gutem Erfolge arbeiten sehen. Doch arbeitet man hier nicht einzig nach diesen Kopenhagener Mustern, sondern auf meinen Vorschlag sind dort auch die Dresdener, von Leonhardt und Kummer herausgegebenen Modelle eingeführt worden, und neuerdings hat man sich weiter die Zwickauer Papparbeitsvorlagen von Hertel und unsere

Leipziger Arbeiten kommen lassen. Jene Kopenhagener Modelle sprechen aber entschieden für ein tüchtiges Streben auch auf dem Boden des pädagogischen Arbeitsunterrichts, und so wird man nach allem Dänemark, von dem ja Deutschland durch den Herrn Rittmeister v. Clauson-Kaas die erste Anregung für seinen jetzigen Handfertigkeitsunterricht empfangen hat, als wesentlich beteiligt an der Entwickelung des nordischen Slöjdes zu betrachten haben.

In Norwegen ist der Slöjd verhältnismäßig noch wenig entwickelt, und es scheint, als ob die politischen Unruhen die pädagogische Reformbewegung nicht haben recht gedeihen lassen. Man schwankt hier noch zwischen dem Hausfleiß Dänemarks und dem Arbeitsunterrichts Schwedens, doch scheint gegenwärtig eine stärkere Neigung zu dem letzteren hervorzutreten. Schon öfter sind norwegische Lehrer in Nääs ausgebildet worden, und es giebt auch Slöjdschulen nach schwedischer Einrichtung in einigen norwegischen Städten, z. B. in Frederikshald. — Von großer Wichtigkeit für die Ausbreitung des schwedischen Slöjdes sind die nordischen Lehrertage gewesen. Die Lehrer der nordischen Länder Schweden, Norwegen, Dänemark und Finnland kommen nämlich immer je nach fünf Jahren abwechselnd in den vier Hauptstädten ihrer Länder zusammen. Der letzte dieser nordischen Lehrertage fand nun in Christiania statt, und hier stand die Frage des Arbeitsunterrichts auf der Tagesordnung. Der verdiente Leiter des Slöjdseminars zu Nääs in Schweden, Direktor Otto Salomon, leitete die Verhandlung durch einen Bericht über den schwedischen Slöjd ein, und man darf vielleicht sagen, daß da die Idee des rein pädagogischen Arbeitsunterrichtes für Norwegen zum Durchbruch gekommen ist, gegenüber der anderen Auffassung, die den Slöjd nur vom wirtschaftlichen Gesichtspunkt aus beurteilt und ihn als ein Mittel ansieht, den gesunkenen Hausfleiß zu heben. Die norwegische Regierung wie der Storthing aber sind den Slöjdbestrebungen sehr geneigt und bewilligen alljährlich namhafte Summen zur Unterstützung des Slöjdes in den Seminaren wie in den Knabenarbeitsschulen.

In Finnland wurde zuerst der Gedanke, die körperliche Arbeit als Erziehungsmittel der Volksschule durchzubilden, klar erfaßt und verwirklicht, und zwar durch den Schöpfer des finni-

schen Schulwesens Uno Cygnäus. Er bekennt sich selbst zur deutschen Pädagogik, mit der er auf langen Studienreisen vertraut wurde; insbesondere ist er ein eifriger Anhänger Pestalozzis und Fröbels. Nur daß er die für richtig erkannten pädagogischen Ideen als Seminardirektor und jetzt als Oberinspektor der finnischen Volksschulen für die Unterrichtsanstalten des Landes auch wirklich fruchtbar machte. Sein pädagogisches Glaubensbekenntnis in Bezug auf den Arbeitsunterricht ist zu interessant und so Wort für Wort richtig, als daß ich es mir versagen könnte, es hier kurz anzuführen:

„Pestalozzis Verdienst ist die Entdeckung und Ausbildung der anschaulichen Unterrichtsweise, welche sich in seinen Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen einen speziellen Ausdruck gab. Daß diese Übungen schon bei ihm selbst und mehr noch bei seinen Nachfolgern nicht selten in leere, oft komische Plaudereien ausarteten, ist männiglich bekannt, bekannt auch, daß der ganze Anschauungsunterricht dadurch in einen schlechten Ruf kam. Da erschien Fröbel und meinte, das Kind müsse nicht nur anschauen und durch die Anschauung erhaltene Vorstellungen aussprechen, sondern auch das Aufgefaßte im Spiel und in kleineren Handarbeiten selbst verwirklichen lernen, müsse als schaffendes Wesen von Anfang an zur Selbstthätigkeit und schaffenden Wirksamkeit, also durch Arbeit zur Arbeit erzogen werden. Er empfahl als Mittel zu diesem Zwecke seine genial erfundenen Spielgaben, Modellierarbeiten u. s. f. Dadurch wurde ich, der ich schon von Kindesbeinen an gewöhnt war an verschiedene Handarbeit, auf den Gedanken geführt, daß man in die Schule nicht nur die Fröbelschen Spielgaben und die übrigen von ihm empfohlenen Arbeitsübungen einführen, sondern auch mit älteren Kindern solche Arbeiten treiben sollte, welche die Ausbildung der Hand, die Entwickelung des Formensinnes und des ästhetischen Gefühls bezwecken und jungen Menschen zu einer allgemeinen, in jeder Stellung des Lebens nützlichen praktischen Geschicklichkeit verhelfen. Aber alle diese Arbeiten dürfen nicht handwerksmäßig betrieben werden, sondern immer nur mit engem Bezug auf den allgemeinen Erziehungszweck, also als formale Bildungsmittel. Ich sehe es als unumgänglich notwendig an, daß die Schüler der

Volksschule und mithin auch die des Seminars Gelegenheit erhalten, sich in einer mit dem populären Unterrichtsstoff der Mathematik und Naturwissenschaft Hand in Hand gehenden allgemeinen Handfertigkeit zu üben, d. h. sich die Geschicklichkeit zu erwerben, mit Hilfe von Werkzeugen und Geräten verschiedener Art mechanische Arbeiten auszuführen."

Was die praktische Ausgestaltung des finnischen Arbeitsunterrichts anlangt, so scheint man sich immer enger an den schwedischen Slöjd anschließen zu wollen, wie ja Finnland trotz aller nationalen Selbständigkeitsbestrebungen, die namentlich auf dem Gebiet der Sprache lebendig sind, doch den engen Zusammenhang mit Schweden in allen Fragen der höheren Kultur nicht verleugnen kann. Eine große Zahl finnischer Lehrer und Lehrerinnen sind in Nääs ausgebildet worden und haben die schwedische Holzarbeit in ihre Heimat verpflanzt.

Somit wären wir zu dem klassischen Lande des Slöjdes, zu Schweden selbst und zu demjenigen Theile des nordischen Handfertigkeitsunterrichts gelangt, über den ich aus eigener Anschauung und Erfahrung zu berichten vermag. Ich habe den Handfertigkeitsunterricht in einer Anzahl Gothenburger Volksschulen sowie in einer dortigen Privatanstalt, ferner im Seminar zu Nääs durch eigene praktische Arbeit, in der dortigen Volksschule sowie in einer Landschule, ferner in Stockholm in allen Volksslöjdschulen und in mehreren höheren Unterrichtsanstalten kennen gelernt.

In Gothenburg, der Stadt der vortrefflichsten gemeinnützigen Einrichtungen, wie gesunder und billiger Arbeiterwohnungen, einer herrlichen Volksbadeanstalt, einer ausgezeichneten Haushaltungsschule, in jenem Gemeinwesen, das den Kampf gegen die Trunksucht in wahrhaft mustergiltiger Weise geführt hat, lernte ich zunächst kennen, wie der Arbeitsunterricht nicht gestaltet werden darf. Der Leiter des Slöjdunterrichts ist abgesehen von seinen sonstigen sehr ehrenwerten persönlichen Eigenschaften ein begabter und erfinderischer Techniker, aber er steht der Schule völlig fern, und so ist das Charakteristikum des Gothenburger Slöjdunterrichts, daß er in durchaus unpädagogischer Weise erteilt wird. Dies zeigt sich an der Disziplinlosigkeit, an der Wahl der Arbeitsfächer, an der Art und Weise der Arbeiten selbst und an den

Lehrern. Der Umstand, der dem ganzen Slöjdunterricht Gothenburgs eine schiefe Richtung giebt, beruht meines Erachtens darin, daß man durch die Arbeitsprodukte Einnahmen erzielen möchte. Nicht als ob Gothenburg nicht große Aufwendungen für den Slöjd machte, die Stadt stellt sogar sehr bedeutende Summen in ihre Jahresrechnung für den Arbeitsunterricht ein, aber der Leiter des Slöjd ist bestrebt, diese Ausgaben durch Einnahmen aus den Schülerarbeiten möglichst herabzumindern, und vermag sich nicht zu der Anschauung zu bekennen, daß Arbeiten, an denen kleine Knaben ihre Kräfte üben und durch große Mühe etwas lernen, keinen Marktpreis erzielen können, daß aber umgekehrt an mechanisch in großer Menge mittels Arbeitsteilung hergestellten Produkten nichts gelernt werden kann. Sowenig man den lateinischen Aufsatz eines Schülers oder sein griechisches Exercitium wird litterarisch verwerten können, sowenig darf man hoffen, mit Werkstattsarbeiten der Schüler die Konkurrenz auf dem Markte industrieller Arbeiten zu bestehen. Aus diesem unpädagogischen, finanziellen Gesichtspunkte erklärt sich dann auch die Wahl der Lehrkräfte. Es sind das Handwerker, die wohl ihr Fach verstehen, sich aber nicht auf den Boden der Erziehung durch die Arbeit stellen; sie vermögen nicht aus den Schranken ihrer Zunftarbeit herauszutreten, und verstehen es zumeist auch nicht, das worauf es für das Gelingen der Arbeit und beim Gebrauch der Werkzeuge ankommt, den Schülern verständlich mitzuteilen. Für äußerst bedenklich halte ich es, daß diese Werkstattsleiter die von den Schülern begonnenen Arbeiten in ihren schwierigeren Teilen außerhalb der Unterrichtszeit fertig machen und für diese ihre Arbeitsstunden besonders bezahlt werden. Das führt zu einer Teilung der Arbeit, die für den finanziellen Betrieb richtig sein mag, den Schülern aber die Lust zur Arbeit nehmen muß. Das führt denn auch zum Gebrauch von Maschinen zur Arbeitserleichterung, mit Hülfe derer freilich die Bildung des Auges und der Hand fast illusorisch gemacht wird. In einer Metallwerkstatt wurde eine Drehbank gebaut; alle die schwierigeren Teile waren vom Werkstattsleiter gefertigt, die Schüler besorgten die Vorarbeiten oder wurden zu Handlangern. Ich fragte einen an der Drehbank beschäftigten Knaben, ob er die Welle, die er in Arbeit

hatte, selbst fertig mache, und erhielt darauf die Antwort, daß er dieselbe wahrscheinlich nicht wieder in die Hände bekommen werde. Andere Schüler hatten sie begonnen, andere setzten sie fort und der Meister vollendete sie. So haben vermöge der Arbeitsteilung alle Schüler in der Werkstatt zusammen mit dem Werkmeister Anteil an den hier gefertigten Arbeiten, aber die Lust und Freude an dem Fortschreiten der eigenen Arbeit, auf die wir so großen Wert legen, die auch beim Mißlingen derselben gesammelte Erfahrung, das Glück über die Erprobung der eigenen Kraft an der vollendeten Arbeit, — sie haben hier keine Stätte. — In der Schmiederei kamen die Knaben eigentlich nur zum Bälgetreten und zum Zuschlagen mit dem großen Schmiedehammer; das Schmieden besorgte der Meister, der dem scheinbar schmiedenden Knaben den kleinen Hammer führte. Die den schweren Zuschlaghammer führenden Knaben sahen überangestrengt und erhitzt aus, und da ich selbst als Lehrling in einer Maschinenbauwerkstatt diese Arbeit verrichten mußte, so weiß ich ganz genau, daß sie sich nicht für zwölfjährige, zum Teil schlecht genährte arme Jungen eignet.

Völlig unpädagogisch schienen mir auch die Maler- und Lackiererarbeiten sowie die Korbmacherei zu sein. Ich begreife überhaupt nicht, wie man das Malen und Lackieren als besonderen Unterrichtszweig in die Arbeitsschule aufnehmen kann, denn es ist ja doch keine eigentliche, auf der Umformung der Stoffe beruhende, keine schaffende und bildende Arbeit, sondern es vollendet nur bereits Geschaffenes. Diejenigen Schüler, welche die Holzarbeiten herstellen, dürfen ihnen nicht den Schmuck der Farbe verleihen, und die anderen vollenden Arbeiten, die sie gar nicht hergestellt haben. Überdies sollen richtig und sorgfältig ausgeführte Lackiererarbeiten eine so subtile Behandlung des Pinsels in Bezug auf die Aufnahme der Farbe, den mit dem Pinsel ausgeübten Druck und die Führung des Striches erfordern, daß sie von Kindern gar nicht geleistet werden können, so daß diesen auch die Freude entgeht, eine mit ihren Kräften gut ausführbare Arbeit hervorzubringen. — Die Korbmacherei glich ebenfalls mehr einer Fabrik als einer Schülerwerkstatt. Ein Knabe, der besonders geschickt darin war, mußte alle die Ruthen spalten, die die anderen mechanisch verflochten, und der Meister machte die Körbe fertig,

indem er den oberen Kranz hinzufügte, den die Schüler nicht herstellen können. So herrscht auch hier Teilung der Arbeit. Aber auch abgesehen davon würde ich die Korbmacherei niemals als erzieherische Arbeit empfehlen, weil ich mir nicht denken kann, daß eine Arbeit, die die Blinden in vollendeter Weise herzustellen vermögen, geeignet sein könne, das Auge der Sehenden zu erziehen.

So habe ich mir das Urteil gebildet, daß die Stadt Gothenburg gut thäte, auf die Einnahmen aus dem Slöjd ganz zu verzichten, und wenn sie die Ausgaben für diesen Zweck nicht steigern will, lieber nur das, was sie jetzt zu den Kosten des Slöjdunterrichts zuschießt, zum Betrieb eines rein erzieherischen Arbeitsunterrichts unter der Leitung von tüchtigen Lehrern, ohne Maschinen, ohne das Prinzip der Arbeitsteilung und mit Auswahl solcher elementaren Arbeitsarten zu verwenden, welche der kindlichen Kraft entsprechen und geeignet sind, Hand und Auge des Kindes allseitig zu erziehen.

Übrigens hat es nicht an Kritikern des Gothenburger Systems gefehlt, die dasselbe gleich mir verwerfen, und allem Anschein nach ist man in Gothenburg darauf und daran, eine entschiedene Umkehr auf dem bisher beschrittenen Wege zu vollziehen.

In derselben Stadt Gothenburg lernte ich dann aber auch ein in ächt pädagogischem Geiste geleitetes Unternehmen, die seit dem Jahre 1881 bestehende praktische Arbeitsschule des Fräulein Eva Rhode kennen. Diese Anstalt ist eine Privatschule für Kinder im Alter von vier bis zu zehn Jahren, also eine Unterrichtsanstalt, welche zugleich den Kindergarten und die Elementarklassen der eigentlichen Volksschule umfaßt. Fräulein Rhode ist eine für ihren Beruf begeisterte und für die von ihr vertretenen Ideen in hohem Grade aufopferungsfähige ältere Dame. Sie war früher festbesoldete Lehrerin an einer öffentlichen Schule und legte diese Stellung nieder, um ihre pädagogischen Ideen in einer eigenen Anstalt besser verwirklichen zu können. Es war im Werke, ihr von der Stadt Gothenburg einen Zuschuß zu ihrem Unternehmen zu verschaffen, damit sie im stande sei, dasselbe rascher zu entwickeln; sie aber lehnte alle Unterstützung ab, um unabhängig zu bleiben. „Die Gothenburger müssen sehen," sagte sie mir, „daß ich meinen Ideen etwas zutraue und Opfer für sie zu

bringen im stande bin, dann werden sie mir eher glauben, als wenn ich Unterstützung annehme." Um den Handfertigkeitsunterricht kennen zu lernen, nahm sie es auf sich, einen Kursus in dem Handfertigkeitsseminar von Nääs durchzumachen und alle die damit verbundenen, für eine Dame gewiß nicht geringen Mühsale und Beschwerden zu ertragen. Nachdem sie ihre Schule zur Blüte gebracht hat, und, was die äußere Lage ihres Unternehmens anlangt, ruhig in die Zukunft sehen kann, lebt sie doch in der einfachsten und schlichtesten Weise weiter, um alle verfügbaren Mittel auf ihre Schule, für die Verwirklichung ihrer pädagogischen Ideen verwenden zu können. Und welches sind diese Ideen? Sie beruhen darauf, die Elementarschule nicht auf die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens u. s. f. zu gründen, sondern allen Unterricht aus dem kindlichen Leben selbst heraus zu entwickeln. Da haben denn die Bewegungsspiele, der Gesang, die praktischen Beschäftigungen natürlich die rechte Stelle gefunden. Mit einem Wort: das, was in Deutschland so lange angestrebt wurde, die organische Verbindung des Kindergartens mit der Elementarschule, hier ist sie durchgeführt. Freilich ist zu sagen, daß die Verwirklichung dieser Ideen hier wesentlich erleichtert wird dadurch, daß das Schulwesen Schwedens sich noch in freieren Bahnen bewegt als das unsrige, woraus es sich auch erklärt, daß dort das Privatschulwesen bei weitem entwickelter ist als bei uns. Vor allem wurden diese Bestrebungen aber erleichtert durch die besondere schwedische Einrichtung, daß die eigentliche offizielle Volksschule dort mit dem zehnten Jahre beginnt, während die Kinder vom sechsten oder siebenten bis zum zehnten Jahre zumeist in privaten Vorschulklassen unterrichtet werden. Freilich müssen sie dann, wenn sie in die eigentliche Volksschule aufgenommen werden sollen, bestimmte Leistungen bezüglich des Rechnens, Lesens und Schreibens, der Kenntnis der biblischen Geschichte, des lutherischen Katechismus, der Heimatkunde und der Grundbegriffe der Geographie aufweisen können, aber der Weg und die Zeitfolge, in der den Kindern diese Erfordernisse beigebracht werden, ist freigelassen. So hatte denn Fräulein Rhode Spielraum zur Entwicklung ihrer Fröbel'schen Ideen, und sie hat ihn benutzt. Immer und immer wieder bin ich hingegangen, um mir das frische Treiben anzusehen, das

der echten Kindesnatur so herrlich angepaßt war, habe gesehen, mit welchem Eifer die kleinen Kinder ihren Arbeiten oblagen, für welche Fräulein Rhode und ihre begeisterten Schülerinnen eigene Modelle erfunden hatten, habe mich an den für die kleinen Kinderhände besonders konstruierten und vereinfachten Werkzeugen erfreut, habe mich gelabt an den gymnastischen Übungen und den herrlich dazu gesungenen schwedischen Volksliedern. (Nebenbei sei gesagt, daß wir nach meinem Laienurteil gar manches auch von der schwedischen Gymnastik, die keineswegs nur eine Heilgymnastik ist, lernen könnten!) Und diese ganze Arbeit vollzieht sich völlig in der Stille, ohne alle Reklame. Als ich Fräulein Rhode um ein Programm ihrer Anstalt bat, sagte sie, sie sei noch nicht dazu gekommen, ein solches schriftlich zu verfassen, und sie scheue sich auch, etwas zu veröffentlichen, da sie immer die Empfindung habe, daß sie noch nicht fertig mit dem sei, was sie anstrebe. Sie gab mir aber später einige handschriftliche Nachrichten über ihre Schule, die ich, obgleich sie durch die Übersetzung gelitten haben mögen, doch im Auszug hier anführe, selbst auf die Gefahr hin, daß das niedergeschriebene Wort das volle frische Leben nur sehr schwach und unvollkommen wiederzugeben vermag.

„Die Schule ist eingeteilt in eine Handarbeitsklasse für Kinder von vier bis sechs Jahren, in drei vorbereitende Klassen, wo Lesen, Rechnen u. s. f. mit der Handarbeit wechselt, und welche Kinder von sechs bis zehn Jahren für den Eintritt in die Elementarschulen vorbereitet, und in eine Slöjdabteilung für Schüler anderer Schulen, wo kein Slöjdunterricht stattfindet; in dieser Abteilung wird in der Holzschnitzerei, im Drechseln und im Slöjd nach Nääser Verfahren unterrichtet.

In der Handarbeitsklasse werden die Kinder $2^1/_2$ Stunden täglich beschäftigt, abwechselnd mit Schnitzen des Holzes, wie es für fünfjährige Kinder paßt, mit Flechten, Nähen, Thonmodellieren, Anschauungsübungen, Gesang und Spielen.

In den drei vorbereitenden Klassen wird Unterricht erteilt: im Slöjdtischlern, Nähen, Stricken, Netzstricken, Singen, in gymnastischen Übungen mit Stangen (in der obersten Klasse), im Spielen und in den Unterrichtsfächern, welche zum Eintritt in die Elementarschulen erforderlich sind. Knaben und Mädchen

werden gleichzeitig in denselben Arbeiten unterrichtet, sei es in der Slöjdtischlerei oder im Nähen." Im Slöjdunterricht wurden Spielgeräte hergestellt, wie Ballpritschen, Reifenfänger, Armbrüste, kleine Schiffe, oder Ausstattungsgegenstände für die Puppenstube, oder Dinge für den Garten: Nistkästen, Windfahnen, Schaufeln u. s. f.

„Alle Arbeiten werden nach Modellen gemacht, welche in systematischer Folge geordnet sind, von dem Leichteren zum Schwereren.

Die Handarbeit und das Spiel bilden höchst wichtige Glieder des Schulunterrichts, meiner Auffassung nach die wichtigsten. Die Handarbeit ist meiner Ansicht nach das Mittel: 1) den Thätigkeitstrieb des Kindes zu befriedigen und dadurch dasselbe von Unarten fern zu halten; 2) es zu interessieren und ihm Liebe zur Arbeit einzuflößen; 3) es an Fleiß, Ordnung und Aufmerksamkeit zu gewöhnen; 4) es zu gewöhnen, sich selbst zu helfen; 5) das Kind zu lehren, wie schwer es ist, eine gute Arbeit zu verfertigen (wodurch es eine richtige Auffassung seines eigenen Wertes bekommt, so daß also seine Eigenliebe gezügelt wird); 6) die Willenskraft zu stärken durch die Hindernisse, welche das Kind beständig zu überwinden hat; 7) es zum Auffassen eigener Ideen und zum Erfinden von Mitteln zu bringen, diese Ideen auszuführen; 8) die Individualität zu entwickeln; 9) die Beobachtungs- und Urteilsfähigkeit auszubilden; 10) den Körper zu stärken und dem Kinde durch die Abwechselung Neigung zu geistiger Arbeit einzuflößen.

Um dieses zu erreichen, müssen zwei Punkte genau beachtet werden, nämlich daß die Arbeit ein sichtbares Ergebnis liefere, und vor allem daß der Unterricht ein ehrlicher sei, so daß die Lehrerin das Kind lehrt, selbst thätig zu sein, aber nicht für dasselbe arbeitet.

Die Aufgabe des Spieles ist, die physische Kraft zu stärken, den Übermut und die Rauferei zu zügeln, ein frisches, frohes und hurtiges Wesen zu erzielen und die Phantasie des Kindes in einer gesunden Richtung zu entwickeln."

So erinnere ich mich mit großer Freude der lehrreichen Stunden, die ich in der Rhode'schen Arbeitsschule zugebracht habe,

deren Geist die rechte und schöne Mitte hält zwischen jener kalten, pedantischen Strenge, die den frohen Sinn des Kindes einschüchtert und zurückscheucht, und der schlaffen Disziplinlosigkeit, die ein fruchtbares Zusammenarbeiten einer Gesamtheit unmöglich macht.

Das eigentliche Ziel meiner Reise aber war das Handfertigkeitsseminar zu Nääs bei Gothenburg, das man gewiß als den Kryſtallisationspunkt des schwedischen Slöjdes bezeichnen kann, und von dem aus ein sehr tief gehender Einfluß auf den Handfertigkeitsunterricht nicht nur der anderen nordischen Länder, sondern auch einer ganzen Reihe anderer europäischer und außereuropäischer Kulturländer ausgeübt wird. Die Wochen, die ich hier teils in praktischer Arbeit, teils in lebhaftem geistigem Wechselverkehr lernend zugebracht, und während deren ich die liebenswürdigste Gastfreundschaft genossen habe, werden mir immer unvergeßlich sein. Aber es gilt nicht nur die Pflicht der Dankbarkeit zu üben, sondern auch objektiven Bericht zu erstatten über den Eindruck, den ich hier an der Quelle von dem Wesen des schwedischen Arbeitsunterrichts empfangen habe, und so muß denn gesagt werden, daß ich mich in manchen einzelnen Punkten nicht mit dem Direktor des Nääser Seminars, meinem Freunde Otto Salomon einverstanden zu erklären vermag. Das aber muß ich ausdrücklich und vor allem anerkennen, daß in Nääs eine wohlüberlegte, durchgebildete Methodik der Slöjdtischlerei, der Holzarbeit geschaffen worden ist, und daß hier nicht im geringsten gewerbliche, sondern überall nur rein erziehliche Zwecke verfolgt werden. Sieht man die Reihe der Nääser Modelle durch, so findet man, daß hier nur Gegenstände hergestellt werden, welche verwendbar und verwertbar sind; sie stehen mit den im Lernunterricht behandelten Dingen und Gegenständen, mit dem geographischen oder dem naturkundlichen Unterricht in keiner Beziehung, und dienen einzig und allein der Hauswirtschaft des schwedischen Landbewohners. Man kann dadurch leicht auf den Gedanken kommen, daß auch dieser Slöjd nicht rein pädagogische Zwecke verfolge. Die Sache liegt aber so, daß man in Nääs den erzieherischen Wert nicht zugleich im Arbeitsprodukte mit sucht, sondern einzig und allein im Arbeiten, in dem was der Schüler an körperlicher Gewandtheit, an Anschauungen und Erfahrungen

bei der Herstellung seiner Handarbeit lernt. Bei der methodischen Durchbildung des Slöjdes hat man auf den Fortschritt in diesem Arbeiten den größten Wert gelegt. Durch die Herstellung jener Hausgeräte will man weder dem anderen Unterricht dienen, (der Arbeitsunterricht ist vielmehr ein Fach für sich,) noch will man gewerbliche Zwecke fördern; aber man spekuliert durch die Arbeitsprodukte auf die Gunst des Hauses für den Arbeitsunterricht, und in der That soll sich in Schweden das Interesse der Eltern an der Schule, das sich z. B. in der Verminderung der Schulversäumnisse zeigt, seit Einführung des Arbeitsunterrichts erheblich gesteigert haben. Es sei gar kein Schaden, sagt man in Nääs, wenn der Slöjd etwas durchaus Verschiedenes von dem anderen Unterricht sei, dadurch werde er zu einer Brücke zwischen Schule und Haus, die bei der Entfremdung, welche durch den theoretischen Charakter des Schulunterrichts hervorgebracht werde, recht wohl eine Annäherung an einander vertragen könnten. Nun, jedenfalls ergiebt sich, daß man in Nääs alles Erzieherische, was man durch den Slöjd erreichen will, beim Arbeiten selbst zu gewinnen sucht, daß man aber in Bezug auf die Arbeitsprodukte den Grundsatz festhält, die Kinder nur nützliche, in der Haushaltung verwendbare Gegenstände (also auch kein einziges Spielgeräth!) schaffen zu lassen.

Gewiß ließe sich für und wider diesen Gesichtspunkt sehr Vieles sagen: mir genügt es, ihn hier einfach zu konstatieren. Bei der Beurteilung des schwedischen Arbeitsunterrichts muß man auch noch in Berücksichtigung ziehen, daß derselbe im Grunde einem starken nationalen Bedürfnis entgegenkommt. Es läßt sich gar nicht verkennen, daß der Slöjd nichts anderes bedeutet, als die Aufnahme des alten nationalen Hausfleißes in die Schule, freilich in pädagogischer Durchbildung. Auch hierdurch erklären sich meines Erachtens die Nützlichkeitsarbeiten des Nääser Seminars. Aus dieser nationalen Grundlage des schwedischen Slöjdes ergiebt sich ferner auch der Umstand, daß er die Holzarbeiten nicht nur bevorzugt, sondern einzig und allein betreibt.

So sehr ich nun auch die methodische Durchbildung dieses Holzslöjdes anerkenne, so vermag ich ihn doch nicht von einer gewissen Einseitigkeit freizusprechen; und dies ist der wesentlichste

Punkt, in dem ich von dem Nääser System abweichen möchte. Wir tadeln an ihm die Einseitigkeit, und in Nääs wirft man uns Vielseitigkeit vor. Uns kommt es darauf an, die Hände des Kindes allseitig durchzubilden, und wir meinen uns dabei nicht an einen einzigen Rohstoff und die zu seiner Bearbeitung dienenden Werkzeuge binden zu dürfen. Wir wollen dem Kinde das Abc der menschlichen Arbeit und nach und nach den Gebrauch aller elementaren Werkzeuge lehren, auch derjenigen, welche bei der Tischlerei nicht in Anwendung kommen, z. B. der Schere. Otto Salomon aber sagt, daß der Holzslöjd die beste, formal bildende Handarbeit sei und die anderen entbehrlich mache. Wir können jedoch nicht finden, daß die Arbeit mit Hobel und Säge in gleichem Sinne praktisch formal bildend sei, wie etwa die lateinische Grammatik für die sprachliche Schulung des Geistes.

Nicht nur, daß beim Nääser Slöjd eine Anzahl bei der Bearbeitung der Pappe und des Metalls zur Verwendung kommender Werkzeuge fehlen, nicht nur, daß bei der Herstellung jener schwedischen Holzarbeiten der Farbensinn ganz und gar nicht erzogen wird, wie man dies in so vortrefflicher Weise durch die Pappearbeiten zu thun vermag, nein, auch abgesehen hiervon kennt man in Nääs, und das scheint mir ein sehr wichtiger Punkt zu sein, nur praktische Beschäftigungen für Knaben von zwölf Jahren an, denn für jüngere Kinder sind die Arbeiten an der Hobelbank zu schwierig. Ich aber behaupte, daß gemäß der psychologischen Entwicklung gerade das jüngere Kind am meisten der Anschauungen und der Erfahrungen, die ihm die praktische Arbeit vermittelt, bedarf. Nach dem Nääser System ist zwischen den Arbeiten des Kindergartens und dem Slöjd der Schule eine weite unausgefüllte Lücke! Es ist dies ein Punkt, in welchem mir neuerdings Herr Direktor Salomon, durch Erfahrungen bei der Entwickelung seiner eigenen Kinder belehrt, entschieden Recht gegeben hat. Zum Glück ist die vorhandene Lücke bereits größtenteils ausgefüllt durch die rührige Arbeit von Fräulein Rhode in Gothenburg und durch die ihrer Schülerinnen.

Ferner muß ich es als einen Mangel der Nääser Arbeiten ansehen, daß sie nicht im stande sind, den Sinn für das Schöne

zu wecken und zu bilden. Sie sind korrekt, ihrem Zwecke entsprechend, aber schön kann man sie nicht nennen. Direktor Salomon sagt dagegen, daß Sauberkeit und Genauigkeit der Arbeiten die erste Grundlage für ihre Schönheit seien, und ich stimme mit ihm darin völlig überein; er sagt ferner, daß man in der Volksschule über diese Grundlage nicht hinauskomme, und ich möchte dagegen Bedenken erheben. Die Papparbeiten, welche ich in den Stockholmer Volksschulen habe von Mädchen herstellen sehen, bildeten das Auge unmittelbar zum Genuß des Schönen, ohne jener Grundlage zu entbehren, und die Holzschnitzereien der Straßburger Volksschulen wie der Leipziger Schülerwerkstatt thun ein Gleiches. Wenn endlich Herr Salomon sagt, daß ein Gegenstand, der völlig richtig und genau hergestellt sei, auch schön genannt werden müsse, so vermag ich auch das nicht zuzugeben. Eine Wäschklammer, ein Strumpftrockner, ein Küchenbrett können so gearbeitet sein, daß sie ihren Zweck gut erfüllen, aber den Schönheitssinn wird man nicht durch sie bilden. Gewisse Gegenstände werden immer eine nüchterne Ausführung heischen, und wenn die Schule neben dem Religiös-Sittlichen auch das Schöne pflegen will, und sie kann dies im Arbeitsunterricht sehr gut thun, so wird man bei der Wahl der Arbeiten sein Augenmerk neben den rein nützlichen Gegenständen auch auf solche richten müssen, die in ihren Umrissen edle Formen fordern und einen einfachen Schmuck mittels schlichter Verzierungen zulassen. Freilich weiß ich recht wohl, daß es sehr leicht ist, durch einseitige Betonung des ästhetischen Elements auf Abwege zu geraten: dennoch würde ich es bedauern, wenn die zum Durchbruch kommende Bewegung für die Erziehung des Auges und der Hand keinen Erfolg auch für die Geschmacksbildung hätte, die lange genug vernachlässigt worden ist.

Ein anderes Bedenken gegen das Nääser System wird hervorgerufen durch den Umstand, daß es nur Einzelunterricht, nicht Klassenunterricht kennt. Der Lehrer geht hier wie in den ehemaligen Zeichenstunden von einem Schüler zum anderen, und daher kommt es, daß ein Lehrer mit Nutzen nicht mehr als 12 bis 15 Knaben zu unterrichten vermag. Wenn aber nach der Flinzerschen Methode der Zeichenlehrer eine volle Schulklasse zu unterrichten vermag, so meine ich, müßte das auch im Arbeits-

unterricht zu erreichen sein. Freilich wendet gegen den gleichmäßig fortschreitenden Klassenunterricht Otto Salomon ein, daß dadurch die Arbeitsfreude der eifrigen und begabten Schüler gedämpft, ja zerstört werde. Die hierin liegende Gefahr des Klassenunterrichts hat aber die Flinzersche Methode überwunden durch die episodischen Arbeiten der besseren Schüler, die die einfachen, an die Durchschnittsschüler gestellten Aufgaben mehr oder weniger variieren, sie reicher durchbilden und gestalten, so daß in solchen Episoden ein Mittel gegeben ist, die Klasse gleichmäßig zu fördern, ohne daß doch die individuelle Entwickelung unterdrückt wird. Gewiß hat jeder Unterricht sein eigenes Wesen, und man wird sicher den Handfertigkeitsunterricht anders einrichten müssen, als den geographischen oder sprachlichen. Der erstere wird immer der Individualität des Schülers weiten Raum zu gönnen haben, aber seine Verwandtschaft mit dem Zeichenunterricht scheint mir denn doch brauchbare Winke für ihn zu geben.

Der letzte Einwand endlich gegen das Nääser System bezieht sich auf die nicht unbeträchtlichen Anschaffungskosten für die Werkzeuge, die es fordert. Herr Direktor Salomon veranschlagt die Kosten der Ausrüstung einer Werkstatt für 12 Schüler, für die er nur 8 Hobelbänke in Anschlag bringt, auf 400 Mark. Bei den Preisen der Werkzeuge in Deutschland würde sich diese Summe wohl noch höher stellen. Nach meinem Dafürhalten sprechen diese Summen allerdings bei der Entscheidung über den Arbeitsunterricht mit. Aber man kann des Segens, den die Erziehung zur Arbeit einschließt, auch mit viel geringeren Opfern teilhaftig werden. Hat man doch in Dresden einen wohlfeilen Ersatz für die Hobelbank geschaffen, und in Straßburg, wo meines Erachtens die musterhaftesten Einrichtungen in Deutschland für den Handfertigkeitsunterricht bestehen, und wo nur Papparbeit, Holzschnitzerei, Metallarbeit und Modellieren getrieben wird, ist der Beweis geliefert, daß die Kinder auch ohne Hobelbank zur praktischen Arbeit erzogen werden können.

Nun aber komme ich endlich zur Darstellung der glänzenden Vorzüge des Nääser Systems. Da ist vor allem die vortreffliche Methode, der wohlüberlegte Fortschritt aller unterrichtlichen Akte hervorzuheben.

Die einzelnen Werkzeuge treten nacheinander gleichsam wie zufällig auf, immer kommt ein neues hinzu, so daß sich der Schüler um dieser stetigen Erweiterung des Kreises der von ihm benutzten Werkzeuge willen nach der Vollendung jeder Arbeit bereits auf die nächste freut, bis er endlich alle Slöjdwerkzeuge vom Schnitzmesser bis zur Axt beherrschen lernt. Man hat sich nämlich keineswegs auf die zunftgemäßen Tischlerwerkzeuge beschränkt, sondern das Handwerk auch hierin erzieherisch erweitert, denn nicht nur das dem Tischler unbekannte Schnitzmesser findet als fundamentales Slöjdwerkzeug reiche Verwendung, sondern auch der vom Böttcher verwendete Ziehhobel, das Löffeleisen, die Axt des Zimmermanns u. s. w. Und auch bezüglich der Arbeiten ist man nicht bei der Tischlerei stehen geblieben, sondern hat einzelne Holzschnitzereien und Drechselarbeiten eingeschoben, so daß im ganzen eine Übersicht über die verschiedenen Arten der Holzbearbeitung gegeben wird. Ein wohlüberlegter Wechsel tritt ferner in Bezug auf die Verwendung der verschiedenen Holzarten, insbesondere des weichen und des harten Holzes ein, sodaß alles in allem der Nääser Modellreihe ein scharf durchdachter Unterrichtsplan zu Grunde liegt. Die Arbeiten schreiten nicht bloß allgemein vom Leichten zum Schweren fort, sondern der Schüler lernt auch in ihrem Fortgange die verschiedenen Hölzer, die verschiedenen Formen der Holzarbeit mit den an ihnen auftretenden Arten der Verbindung, und den Gebrauch der verschiedenen Werkzeuge kennen.

Dieser Unterrichtsplan ist nicht von vornherein vorhanden gewesen, sondern hat sich aus jahrelang fortgesetzten, zahlreichen Erfahrungen entwickelt. Es ist hierbei rühmend des treuen Gehilfen Salomons, des Slöjdlehrers Johannson zu gedenken, der eine ausgezeichnete Lehrgabe besitzt und mit außerordentlichem Geschick Schwierigkeiten der Praxis zu überwinden versteht. Zu der Ausgestaltung des Nääser Systems haben aber auch die in den Kursen vereinigten schwedischen Lehrer selbst beigetragen, da in den regelmäßig stattfindenden Erörterungen alle etwa noch vorhandenen Lücken desselben eingehend besprochen werden. Diese Verhandlungen sind mitunter sehr lebendig, aber auch fruchtbar durch die zu Tage geförderten Besserungsvorschläge.

Als einen besonderen Vorzug des Nääser Systems möchte ich weiter den Mangel aller langweiligen Vorübungen ansehen. Der Schüler bekommt sogleich von Anfang an eine zwar elementare, aber in sich geschlossene Aufgabe zur Lösung gestellt. Die Lust zur Arbeit wird dadurch wesentlich gefördert, daß die Kräfte auf die Erreichung eines ihnen angemessenen bestimmten Zieles gerichtet werden, und die Freude an dem sichtlichen Fortschritt der Arbeit ist es, die über alle Schwierigkeiten hinweghilft. Ich möchte den Wegfall aller bloßen Vorübungen mit dem Werkzeug mit der Beschränkung des grammatischen Stoffes zu Gunsten der Lektüre im Sprachunterricht vergleichen. Früher ließ man da die Schüler erst lange Zeit eine Masse grammatischer Kenntnisse sammeln, ohne daß sie wußten warum und wozu, während man jetzt sobald als möglich zur Lektüre übergeht und an ihr die Kräfte entwickelt. In Nääs werden also von Anfang an wirkliche Gegenstände gefertigt, deren Herstellung nur wenig Schwierigkeiten bietet, und dann ist der Lehrgang so eingerichtet, daß neue Schwierigkeiten bei den weiteren Arbeiten immer nur einzeln auftreten, während im übrigen nur die früher geübten Handgriffe wiederholungsweise angewendet werden.

Ein weiterer nicht zu leugnender Vorzug der Nääser Methode ist die vielseitige, tüchtige körperlichen Ausarbeitung, die sie veranlaßt und wodurch sie zur willkommenen Ergänzung und Vermehrung des Turnunterrichts wird. Ein Tag Arbeit in Nääs erzeugt ein ganz schulgerechtes Turnfieber, und der Körper ist darnach so durchexerziert, daß einem in vollkommener Harmonie alle Muskeln und Knochen wehe thun.

Endlich sei auch des pädagogischen Gewinns Erwähnung gethan, der daraus entspringt, daß die Schüler genötigt werden, den Plan ihrer Arbeit vorher mit Zirkel, Lineal und Bleistift auf das Holz zu konstruieren. Es muß dies notwendigerweise als eine Anwendung des geometrischen Zeichnens der Raumlehre der Schule zu gute kommen.

So darf man wohl nach allem es aussprechen, daß in der Methodik des schwedischen Holzslöjdes, wie sie in Nääs geschaffen worden ist, eine ganz vortreffliche pädagogische Leistung vorliegt.

Hier ist der Arbeitsunterricht in Bezug auf die Bearbeitung des in Schweden gangbarsten Rohstoffs, des Holzes, wirklich durchgebildet worden, und es ist darum kein Wunder, wenn das Nääser System in den nordischen Ländern zur Herrschaft gelangt ist. Es wird aber auch verständlich sein, daß jeder, der sein Interesse der Erziehung zur Arbeit zuwendet, hier reiche Belehrung zu schöpfen vermag, und dankerfüllt nicht nur ob der über alles Lob erhabenen Gastfreundschaft, sondern auch für die vielen hier empfangenen Anregungen und neuen Gesichtspunkte Nääs verlassen wird.

Ich setzte sodann meinen Wanderstab von Nääs nach der Hauptstadt des Landes fort, dem im Meere auf Felseninseln gelegenen herrlichen Stockholm. Hier lernte ich nicht nur die Blüte des schwedischen Arbeitsunterrichts, sondern auch ein hochentwickeltes, bewundernswertes Volksschulwesen, sowie ganz vortreffliche höhere Schulen, Realgymnasien und Gymnasien kennen. Was den Slöjd Stockholms anlangt, so vermag ich mich über denselben kurz zu fassen. Es ist vielleicht der größte Triumph des Nääser Systems, und hat ganz wesentlich zu seiner Herrschaft über den Norden beigetragen, daß die glänzende Residenz, der Stolz des Landes, den in einfach ländlichen Verhältnissen erwachsenen Holzslöjd von Nääs herübergenommen hat. Freilich wird die Großstadt einige Abänderungen der auf das Land berechneten Arbeiten nötig machen, aber das widerstreitet nicht im geringsten dem Grundgedanken. Es ist ferner auch natürlich, daß hier neben die Slöjd-Tischlerei in künstlerischer Weiterentwickelung die Holzschnitzerei tritt. Schon früher habe ich die in Stockholm nach deutschen uud dänischen Mustern betriebenen Papparbeiten erwähnt, die ich für die Nährung und Entwickelung des Farbensinnes sowie für die Erziehung zur Sauberkeit und Genauigkeit für äußerst ersprießlich, wenn nicht für unersetzlich halte. Auch eine Schülerwerkstatt für Metallarbeiten habe ich in Stockholm kennen gelernt, die zwar viel besser war als die Gothenburger Schmiede, aber doch, da sie unter der Leitung eines Handwerkers stand, die Eigentümlichkeit des Handwerks deutlich ausgeprägt zeigte. Vor kurzer Zeit haben wir unsere Leipziger Modelle für Metallarbeit nach Stockholm gesandt, und so wird

dort vielleicht in Zukunft zum Teil nach deutschen Vorlagen gearbeitet werden. Herr Schulinspektor Meyerberg, dem Stockholm seine ausgezeichneten Volksschulen verdankt, zeigte auch ein großes Interesse für das Modellieren als einer Weiterentwickelung und Anwendung des Zeichenunterrichts, und da ich ihm unser Plastilin, einen immer geschmeidigen, nie trocknenden, nie rissig werdenden und keiner Anfeuchtung bedürfenden Thon empfehlen konnte, wollte er auch an die Inangriffnahme dieses Zweiges des Handfertigkeitsunterrichts gehen. Als ich Abschied von diesem reichbegabten, unablässig thätigen Schulmann nahm, dem ich neben vielfacher Belehrung auch für herzlich geübte Gastfreundschaft zu Danke verpflichtet war, forderte er mir das Versprechen ab, in einiger Zeit wiederzukommen, um zu sehen, wie sich der Arbeitsunterricht Stockholms weiter entwickelt habe. Jedenfalls nahm ich die Überzeugung mit fort, daß diese Entwickelung keineswegs abgeschlossen sei, und daß es sich bei dem Zutritt der körperlichen Arbeit zu den Erziehungsmitteln in den nordischen Ländern nicht um eine vorübergehende Modesache, sondern vielmehr um eine tiefgehende pädagogische Reform handle.

Ist doch seitdem sogar in den Kreisen der Lehrer an den höheren Schulen in Gothenburg und Stockholm die Frage der Einführung des Arbeitsunterrichts an den Gymnasien und Realgymnasien lebhaft erörtert worden, und hat man sich dort zumeist einer solchen geneigt gezeigt! Darnach wird man sagen können, daß die bisherige Entwickelung des Arbeitsunterrichts in den nordischen Ländern in stetig auffteigender Linie erfolgt sei, daß die Idee, das heranwachsende Geschlecht zur Arbeit zu erziehen, im Norden immer weitere Kreise gezogen und immer tiefere Wirkungen hervorgebracht hat.

Wenn Pestalozzi, der Meister unserer Pädagogik sagt, daß „die Arbeitsamkeit, die physische Thätigkeit unseres Geschlechtes das wahrhafte, heilige und ewige Mittel sei der Verbindung des ganzen Umfanges unserer Kräfte zu einer einzigen gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit," so haben unsere nordischen Nachbarn wohl ein Recht, seinen Anschauungsunterricht fortzuführen bis zu dieser Arbeitsamkeit, bis zur Selbstthätigkeit des

Kindes. Ist jener Gedanke ein pädagogischer Irrtum, so können wir in Deutschland uns glücklich schätzen, ihm nicht verfallen zu sein, birgt er aber, wie ich fest überzeugt bin, eine Fülle des Segens für die Jugenderziehung, so müssen wir gestehen, daß wir viel weiter davon entfernt sind seiner Früchte zu genießen, als unsere Nachbarn im Norden.

Ein

Deutsches Handfertigkeitsseminar.

Bericht,

erstattet dem

Deutschen Centralkomitee für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß,

und dem

Stuttgarter Kongreß für Handfertigkeitsunterricht,

am 20. September 1886.

Könnte man nur den Deutschen weniger Philosophie und mehr Thatkraft, weniger Theorie und mehr Praxis beibringen. ..... Was sie am meisten bedürften, haben sie in der Erziehung eingebüßt: es fehlt ihnen die nötige geistige wie körperliche Energie, die bei einem tüchtigen Auftreten im praktischen Verkehr ganz unerläßlich ist. Goethe.

Wer durchs Leben
Sich frisch will schlagen, muß zu Schutz und Trutz
Gerüstet sein. Schiller.

Vor etwa $4^1/_2$ Jahren, am 13. Juni 1881, trat in Berlin eine Anzahl von Freunden des Handfertigkeitsunterrichts zusammen und schuf in dem deutschen Centralkomitee einen Mittelpunkt für die Förderung desselben. Wie weit ist, so darf man fragen, seit dieser Zeit der deutsche Handfertigkeitsunterricht gediehen und wie soll man sich die Wege seiner weiteren Entwickelung denken? Es sind seither mehrere Kongresse abgehalten worden, die der Besprechung allgemeinerer Fragen sowie der Agitation dienten, an vielen Orten sind Arbeits- oder Handfertigkeitsschulen entstanden, und je nachdem sie Gunst und Verständnis bei den Behörden und beim Publikum fanden, je nachdem sie von opferwilligen, trotz der Ungunst der Umstände zäh aushaltenden, oder von wandelbareren Kräften getragen wurden, sind sie gediehen oder wieder eingegangen. Ferner hat die Presse, vor allem der Nordwest, der Agitation für den Handfertigkeitsunterricht kräftigen Vorschub geleistet, sodann ist man an verschiedenen Orten bemüht gewesen, Vorlagen für den Handfertigkeitsunterricht zu schaffen, und endlich ist auch der Frage der Heranbildung von Lehrern für den Handfertigkeitsunterricht näher getreten worden.

Fragen wir aber, was wir mit dieser unserer Thätigkeit außerhalb unseres Kreises seither erreicht haben, so muß zugestanden werden, daß die wichtige Idee in Deutschland doch noch wenig bodenständig geworden ist. Die Behörden stehen zuwartend der Sache gegenüber, in den Seminaren wird zwar hier und da Handfertigkeitsunterricht getrieben, aber außer vielleicht in Osnabrück ist dies wohl kaum mehr als eine gelegentliche praktische Beschäftigung der Seminaristen unter der Leitung von Handwerkern, die unseren erzieherischen Bestrebungen völlig fernstehen. Die Handwerker haben, sofern sie sich nicht durch persönliche Erfahrungen bei uns eines Besseren belehren konnten, großenteils noch immer Mißtrauen und Furcht vor der Konkurrenz, die ihnen etwa bereitet werden könnte, und die Lehrerschaft zeigt zwar nicht mehr die entschiedene Feindseligkeit, welche wesentlich durch die Vermischung von Hausfleiß und Hausindustrie mit erzieherischen Absichten bei Clauson-Kaas hervorgerufen wurde (der Handfertigkeitsunterricht hat sogar eine ganze Anzahl von Freunden unter den Lehrern gewonnen), aber wir sind doch sehr weit von dem guten Verhältnis der Lehrerschaft zum Handfertigkeitsunterricht entfernt, wie es beispielsweise in Schweden besteht, wo derselbe thatsächlich von den Volksschullehrern getragen wird. Ich habe auf meiner vorjährigen langen Reise im Norden mit keinem dänischen, schwedischen, norwegischen oder finnischen Lehrer zu reden Gelegenheit gehabt, der nicht den hohen erzieherischen Wert des Slöjdes anerkannt hätte. Viele versicherten, daß sie ehedem Gegner desselben gewesen seien; seit sie aber gesehen hätten, wie der gesamte Unterricht durch die Frische und Geweckteit, die der Slöjd den Kindern gebe, großen Nutzen habe, so seien sie zu ihm bekehrt worden. Das ist ja überhaupt eine Erfahrung, die man immer und immer wieder machen kann, daß die Gegner den Handfertigkeitsunterricht aus eigener Erfahrung nicht kennen, sondern ihn nur prinzipiell verurteilen, und daß diejenigen, welche anfangen, sich wirklich mit ihm zu beschäftigen, bald seine entschiedenen Freunde werden. — Die meiste Gunst erfährt der Handfertigkeitsunterricht in Deutschland jedoch nicht bei den Lehrern, sondern bei außerhalb der Schule stehenden vorurteilslosen, weitblickenden Männern, namentlich bei denkenden Vätern,

die die Einseitigkeit des heutigen Unterrichts erkennen. Sie führen ihre Söhne den außerhalb der Schule stehenden Schülerwerkstätten zu und ermöglichen durch ihre Beiträge die Existenz der letzteren. Die Veranlassung zu solchen günstigen Urteilen über unsere Bestrebungen bildet freilich zu allermeist nur das offenbare Ungeschick und die Unbeholfenheit, mit welcher unsere Schule ihre Zöglinge in das Leben entläßt, nicht jedoch die tiefere Erkenntnis von dem hohen Werte, den die rechtgeleitete Erziehung zur Arbeit für die Bildung des Willens hat. Wie sollte man auch solche Erkenntnis bei den Laien erwarten, wenn selbst viele der zur Heranbildung des künftigen Geschlechtes berufenen Kräfte dieses wichtige Erziehungsmittel völlig übersehen, wenn die Lehren eines Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Herbart nur für die Geschichte, nicht aber für die Praxis der Pädagogik Geltung haben?

Sind wir aber von der hohen Wichtigkeit und dem entschiedenen Rechte dessen, was wir durch die Erziehung zur Arbeit erstreben, überzeugt, so dürfen wir unsern Kampf nicht aufgeben, wir dürfen das mit frischer Kraft in Angriff genommene Werk nicht ruhen lassen, zumal wir, weit entfernt bereits alle Kampfmittel erschöpft zu haben, das wirksamste und Erfolg versprechendste noch nicht einmal gründlich zur Anwendung brachten.

Dieses Mittel ist, um es sogleich zu sagen, die regelmäßige Ausbildung tüchtiger Lehrer für den Handfertigkeitsunterricht. — Wenn der Betrieb des Arbeitsunterrichts innerhalb oder außerhalb der Schule eine Erziehungsfrage ist, so läßt sich gar nicht verkennen, daß man sie ohne die Hülfe der Lehrerschaft nicht lösen kann. Die Unterrichtsbehörden unterstützen wohlwollend vorhandene Bestrebungen, aber hervorrufen werden sie sie der Natur der Sache nach nicht. Reformbestrebungen kommen wohl zumeist von unten aus dem Volke, nicht von oben. Auch das Elternpublikum wird bestehende Einrichtungen durch seine Teilnahme begünstigen, es wird sie benützen, aber sie nicht ins Leben rufen. Die eifrigsten Agitatoren für den Handfertigkeitsunterricht würden die Knaben selbst sein, wenn sie Einfluß darauf hätten, aber wir müssen erst eine Generation zur Arbeit erziehen, ehe wir auf die Mithülfe unserer Schüler im Kampfe rechnen dürfen.

So ist es klar, daß wir ohne die Einsicht und Thatkraft der Lehrer nicht weiterkommen. Überall wo tüchtige Lehrer die Pflege des Handfertigkeitsunterrichts energisch in die Hand genommen haben, ist er bei nur einiger Gunst der Behörden und des Publikums gediehen; das Geheimnis dieses überall sicher eintretenden Erfolges beruht in der natürlichen, bei der Einseitigkeit unseres Schulunterrichts zur Begeisterung gesteigerten Liebe der Knaben für die praktische Arbeit. Wenn wir also nur erst tüchtige Lehrkräfte haben, so werden uns auch die Schüler zu teil werden. Aus diesem Grunde wäre die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die Seminare von überaus großer Wichtigkeit; aber wir haben darauf keinen Einfluß, und es ist bei der Überfülle des theoretischen Unterrichtsstoffes kaum daran zu denken, daß der Erziehung des Auges und der Hand hier Raum gegönnt werden wird. Sind doch selbst in Schweden, dem klassischen Lande des Handfertigkeitsunterrichts, die Seminare keine Pflegstätten des Slöjdes, geschweige denn, daß er von ihnen ausgegangen wäre. Sie sind vielmehr dem Triumphzuge, den der Slöjd durch das Land genommen hat, nur langsam gefolgt und beginnen sich erst allmählich mit dem nationalen Erziehungsmittel zu befreunden. In Sachsen sind allerdings dem Handfertigkeitsunterricht auf Seminaren Zugeständnisse insofern gemacht worden, als das K. Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts denjenigen Seminardirektoren, welche ihre Zöglinge in den Freistunden fakultativ im Handfertigkeitsunterricht unterweisen lassen wollten, eine Summe von etwa 300 Mark jährlich zur Verfügung stellte, und es haben auch an verschiedenen Anstalten die Seminaristen mit großem Eifer an diesem Handfertigkeitsunterricht teilgenommen. (Vergl. den Bericht über den Görlitzer Kongreß für Handfertigkeitsunterricht 1885, S. 18 ff.) Aber es ist hierbei doch zu bedenken, daß den zumeist in kleineren Städten gelegenen Seminaren nicht immer tüchtige, weiterblickende Handwerksmeister zur Verfügung stehen, welche im stande wären, einen methodischen, von der Dressur zum Handwerk weit entfernten Handfertigkeitsunterricht in unserem Sinne zu erteilen und zugleich die Seminaristen mit den wesentlichen pädagogischen Gesichtspunkten des Arbeitsunterrichts bekannt zu machen Vielleicht könnte das deutsche

Centralkomitee die in seinen Kreisen gemachten Erfahrungen über die Methodik des Handfertigkeitsunterrichts denjenigen Seminardirektoren, die sie kennen zu lernen wünschen, übermitteln und ihnen insbesondere gute Vorlagen und bewährte Modelle zur Erleichterung des Betriebes dieses Unterrichts zur Verfügung stellen. Weiter aber vermag das Centralkomitee in dieser Richtung nichts zu thun, was zu unserm Ziele führen könnte. Wir müssen uns vielmehr an die Lehrer, welche das Seminar verlassen haben, wenden. Und hier sollten wir weder den Weg einer heftigen Polemik beschreiten, die die Gemüther erhitzt und es nur veranlaßt, daß die Gegner sich um so starrer auf ihre Meinung stützen, noch auch den einer vorübergehend wirkenden Überredung. Der Weg, der zum Ziele führt, ist gegeben in der langsam reifenden, selbsterworbenen Erfahrung, in der im Stillen, auf dem Boden der Thatsachen erwachsenden Überzeugung. Oben sahen wir, wie die Gegner des Handfertigkeitsunterrichts ihn zu allermeist nicht aus eigener Erfahrung kennen, und wie umgekehrt alle diejenigen, welche ihn praktisch kennen lernen, dauerndes Interesse für ihn gewinnen und gewillt werden, an der Arbeit für seine Verbreitung rührig teilzunehmen. Dem Umstande vor allem, daß die Leipziger Schülerwerkstatt von Anfang an sich die Lehrerausbildung angelegen sein ließ, verdankt sie ihre Erfolge am Orte selbst. Die Leipziger Lehrerschaft ist dem Handfertigkeitsunterricht immer mit Wohlwollen begegnet. Und nachdem wir dreimal in den Sommerferien Unterrichtskurse auch für auswärtige Lehrer abgehalten haben, können wir sehen, daß wir in diesen Teilnehmern, die sich hier in die Interessen und Bestrebungen für den Handfertigkeitsunterricht völlig eintauchten, eine ganze Anzahl thatkräftiger Pioniere für unsere Sache gewonnen haben. Diese Lehrer wirken in ihren Kreisen für die Verbreitung richtiger Ideen über den Handfertigkeitsunterricht, sie wollen die mühsam erarbeitete Errungenschaft thätig verwenden; deswegen schaffen sie mit Opfern Arbeitsschulen und Schülerwerkstätten, und befinden sich bald selbst mitten in dem eifrigen Streben für unsere gute Sache. Es ist daher meines Erachtens vor allem notwendig, so vielen Lehrern als möglich Gelegenheit zu verschaffen, den Handfertigkeitsunterricht durch eigene Erfahrung kennen zu lernen, und ich sehe hierin

den einzigen Weg, der uns zum Ziele führt. Die Agitation in der Presse oder durch Vorträge in Vereinen, auf Handfertigkeitskongressen mag hinzutreten als wirksame Hülfe, um jenen still arbeitenden Männern bei ihren Bemühungen an Ort und Stelle den Kampf zu erleichtern und ihren Mut zu heben, allein aber können diese Mittel unmöglich den schweren Sieg über eingewurzelte Vorurteile erringen. Es wäre ja auch ein Widerspruch in sich, wenn die Erziehung des Willens zur That nur durch das Wort sollte zum Durchbruch gebracht werden können. Vielmehr muß die kraftvolle That den Sieg über das Wortwerk erringen.

Bedürfte es eines Hinweises auf die durch Erfahrung anderwärts erprobte Richtigkeit meiner obigen Behauptung, so würde in der Entwickelung des schwedischen Slöjdes das glänzendste Beispiel dafür gegeben sein. Nichts hat den beispiellos raschen Aufschwung des Slöjdes, seinen Eingang in mehr als 800 Schulen herbeigeführt, als die durch das mustergültig eingerichtete Handfertigkeitsseminar von Nääs bewirkte tüchtige Schulung einer großen Zahl von Slöjdlehrern. Daß dies so ist, erkennt man klar, wenn man den Stand des Slöjdes in Schweden mit seiner Entwicklung in Dänemark und Norwegen vergleicht, welche letzteren Länder mindestens ebenso disponiert zur Aufnahme des Slöjdes sind wie Schweden, die aber die Lehrerbildung bisher ebenso versäumt haben, wie wir in Deutschland. Daher kommt es, daß in Dänemark der Hausfleiß die erzieherischen Bestrebungen überwiegt und daß in Norwegen der Slöjd überhaupt noch erst im Anfange der Entwickelung begriffen ist. Ja Nääs versorgt nicht nur Schweden, sondern auch die anderen nordischen Länder, Finnland und Rußland eingeschlossen, durch seine jahraus jahrein stattfindenden Lehrerkurse mit praktisch und theoretisch ausgezeichnet vorbereiteten Slöjdlehrern. Hierher drängen sich die besten pädagogischen Kräfte Schwedens, und so kommt es, daß die fünf alljährlich stattfindenden Kurse keineswegs hinreichen, um alle Angemeldeten Aufnahme finden zu lassen. Hunderte von Anmeldungen müssen unberücksichtigt bleiben oder ihre Annahme muß auf spätere Zeit verschoben werden, und so groß ist der Andrang der Lehrerschaft, daß auf 2 Jahre hinaus alle Stellen in diesem Handfertigkeitsseminar besetzt sind. Man vergegenwärtige sich nun, welchen

Einfluß es auf die Entwickelung des Handfertigkeitsunterrichts haben muß, wenn auf Kosten der städtischen Gemeinwesen ausgesucht tüchtige bewährte Lehrer in das Handfertigkeitsseminar geschickt werden, die in ihrer Entsendung mit Recht eine Auszeichnung erblicken, die das lebendigste Interesse für den Slöjd schon besitzen und mit Rücksicht auf ihre praktische Geschicklichkeit bereits ausgewählt wurden. An diesem Sammelpunkt für die Sache interessierter und befähigter Lehrer werden dieselben nun in sechs Wochen langer anstrengender Arbeit, bei der sich namentlich gegen das Ende hin ein glühender Wetteifer entwickelt, praktisch geschult und in Vorlesungen über die Methode und die Geschichte des Handfertigkeitsunterrichts theoretisch in die pädagogische Reformbewegung eingeführt; in den Diskussionen werden die verschiedenen Ansichten über die Sache geklärt, werden Zweifel gelöst und praktische, auf die Herstellung der Arbeiten sich beziehende Fragen bis ins Einzelnste erörtert. Dazu kommt noch, daß die bewährtesten Leute vielfach später zu einem Ergänzungskursus zum zweiten Male nach Nääs kommen, sodaß sich aus ihnen gleichsam ein Generalstab für die Weiterentwickelung des Slöjdes gebildet hat, und daß alle die, welche jemals in Nääs waren, durch das „Slöjdundervisningsblad" Salomons geistig verbunden bleiben. Man muß mitten in diesem herzlichen Verkehr, in diesem lebendigen Gedankenaustausch, in diesem regen Wetteifer gestanden haben, um zu begreifen, mit welcher Abschiedswehmut die schwedischen und die anderen Lehrer von Nääs scheiden. Seit ich dort gewesen bin verstehe ich die Wege, die der Slöjd bei seiner Entwickelung genommen hat, und glaube es zu erkennen, warum wir in Deutschland mit unserm Handfertigkeitsunterricht nicht vorwärts kommen.

Ja, wenn wir in Deutschland auch ein solches Handfertigkeitsseminar hätten! — Auf nichts anderes als auf Schaffung eines solchen gehen meine Vorschläge an das deutsche Centralkomitee. Dabei will ich nicht fremde Einrichtungen auf unsere anders gearteten Verhältnisse sklavisch übertragen; nicht etwa eine großartige, kostspielige Neuschöpfung verlange ich, sondern nur die Erweiterung eines bereits vorhandenen, bewährten Unternehmens mit mäßigen Mitteln, die, wenn der Versuch glücken sollte, ent-

sprechend den erzielten Erfolgen allmählich weiter fortgeführt werden kann.

Schon in Bezug auf die finanzielle Grundlage muß das deutsche Handfertigkeitsseminar von dem schwedischen Vorbilde weit genug verschieden sein. Während für dieses von seinem Begründer, Herrn August Abrahamson, 175000 Kronen, das sind über 196000 Mark, gestiftet worden sind, um die für richtig erkannte Sache mit einem Male lebensfähig zu machen, besitzt das deutsche Unternehmen eine solche Grundlage nicht, sondern will mit nichts als gutem Willen ausgerüstet ins Leben treten. Und warum soll denn, was in Schweden mit einem Male hervorgerufen ward, sich bei uns nicht in langsamer, zielbewußter Arbeit aus kleinen Anfängen allmählich entwickeln? Neulich las ich über die staunenswerten alten Kirchenbauten, zu denen wir heute wohl kaum die Mittel zusammenbringen würden, folgendes: „Vertrauen in die Zukunft war die Zauberformel der mittelalterlichen Baukunst. Eine kleine Stadt, ein junges Kloster, ein baulustiger Bischof unternahmen den Bau eines Domes. Da fragte man nicht, ob die Mittel zu demselben vorhanden seien, und war wenig darum bekümmert, wie die Westfassade sich gestalten würde, wenn man mit den oft wenigen Geldern am Ostchor begann. Wenn es nur gelang, einen Teil unter das Dach zu bringen, damit die gottesdienstlichen Handlungen beginnen konnten, dann weihte man die Kirche mit großem Pompe und ließ kommende Geschlechter dafür sorgen, den Bau weiter zu führen, wenn Geld und Lust sich einstellten." Vertrauen in die Zukunft soll auch die Zauberformel sein, welche das deutsche Handfertigkeitsseminar hervorruft. Und doch sind wir nicht ganz so leichtsinnig, „ohne gar nichts" wie man sagt unsere Thätigkeit zu beginnen. Das Seminar will sich in seiner Entwickelung anlehnen an die Leipziger Schülerwerkstatt, d. h. der Vorstand derselben hat zur unentgeltlichen Benutzung alle seine mit Werkzeugen wohl versehenen Werkstätten, also 6 geräumige Zimmer mit vollständiger Einrichtung und einen Ausstellungsraum zur Verfügung gestellt, so daß nur noch die Kosten für das verarbeitete Material und die Honorare für den Unterricht und die Verwaltung des Unternehmens aufzubringen sein werden. Für die Aufbringung dieser Kosten reichen aber

nach den Erfahrungen, die wir drei Jahre hintereinander bei den Ferienkursen für auswärtige Lehrer gesammelt haben, die Beiträge der Teilnehmer aus, wenn dieselben für vierwöchigen Unterricht ꝛc. 50 Mark, und für das verarbeitete Material 5 Mark zahlen, und wenn die Honorare der Lehrenden wie bisher bescheidene sind. Wir wollen also das, was neulich in unserem „Nordwest" unter dem Titel „Geschäftlicher Betrieb in gemeinnütziger Unternehmung" so prächtig dargestellt war, hier in die Praxis umsetzen. Es kommt demnach im wesentlichen nur auf einen weiteren Ausbau der Leipziger Ferienkurse für auswärtige Lehrer und darauf an, daß das Unternehmen Sache des deutschen Centralkomitee werde. Auf solche Weise werden wir zu einem deutschen Handfertigkeitsseminar kommen und durch dasselbe einen stetigen und weitreichenden Einfluß auf die deutsche Lehrerschaft gewinnen. Möglich ist das Ganze nur unter der Bedingung der unentgeltlichen Benutzung aller Räumlichkeiten und Werkzeuge, während für die Beleuchtung und Heizung, da die Kurse zunächst nur im Hochsommer stattfinden, ebenfalls kein Aufwand zu machen ist. Die Honorare für die Lehrenden aber können niedrig gestellt werden, weil diese für die Sache begeistert und nicht auf die Einnahmen aus dem gemeinnützigen Unternehmen angewiesen sind. Da sich das deutsche Handfertigkeitsseminar an die Einrichtungen der Leipziger Schülerwerkstatt anlehnt, so kann man es ferner ins Leben rufen ohne bindende Verpflichtungen für die Zukunft. Es ist von großem Werte, daß sich so das Unternehmen ganz dem Zuspruche gemäß, den es findet, zu entwickeln vermag. Ein Kursus für Holzschnitzerei wird also z. B. unternommen, wenn sich bis zu dem bestimmten Tage die genügende Teilnehmerzahl zusammengefunden hat, um die möglichst sparsam bemessenen Selbstkosten zu decken, im andern Falle unterbleibt er, und so kann kein Fehlbetrag entstehen. Sind zu einem Kursus sehr viele Anmeldungen eingegangen, so wird diese Unterrichtsabteilung verdoppelt. Kurz, mit Anlehnung an die bestehende Schülerwerkstatt zu Leipzig ist es möglich, ein deutsches Handfertigkeitsseminar zu unternehmen und in dem Maße zu betreiben, als sich Teilnehmer dafür finden. Es ist aber meine Überzeugung, daß, wenn man nur einmal damit anfängt, für den glücklichen Fortgang keine

Sorge zu tragen ist; es muß nur erst gesäet werden, damit wir ernten können. Besteht nur einmal ein deutsches Handfertigkeitsseminar und werden in ihm alle Kräfte für tüchtige Leistungen eingesetzt, so wird sich dasselbe auch nach und nach zu dem entwickeln, was von Anfang an unsre Absicht mit ihm gewesen ist. Dann aber wird sich langsam und sicher die richtige Erkenntnis dessen unter der deutschen Lehrerschaft verbreiten, was wir durch die Erziehung zur Arbeit erstreben, und wir werden auch in unserem Vaterland den Arbeitsunterricht und die von ihm bewirkte Reform der Knabenerziehung sich entwickeln sehen. —

Anfangs hatte ich dem Centralkomitee vorgeschlagen, das deutsche Handfertigkeitsseminar sogleich von Anfang an in größerem Maßstabe in Betrieb zu setzen und die Kosten dafür durch eine anzustrebende Vereinigung derjenigen städtischen Gemeinwesen, Behörden oder Körperschaften aufzubringen, die ein Interesse an der Heranbildung tüchtiger Handfertigkeitslehrer für ihre Waisenhäuser, Taubstummenanstalten, Blindeninstitute, Arbeitsschulen, Knabenhorte u. s. w. haben, oder die vielleicht überhaupt die Entwickelung des deutschen Handfertigkeitsunterrichts befördern wollten. Die von den Städten zur Erhaltung des Seminars gezeichneten Beitragssummen sollten aber keineswegs ohne Empfang von Gegenleistungen gesteuert werden, sondern die Stifter sollten vielmehr dadurch das Recht erlangen, entsprechend der Höhe ihrer Beiträge einer Anzahl Teilnehmer an den Kursen Freistellen zu verleihen. Sie hätten uns demgemäß diejenigen ihrer Lehrer bezeichnet und zugeschickt, deren Ausbildung im Handfertigkeitsunterricht sie wünschten. Wir haben aber später dennoch gemeint, von einer solchen Aufforderung an die Magistrate der größeren deutschen Städte zur Unterstützung des Seminars absehen zu sollen, auch wenn ihre Beiträge auf die angegebene Weise durch Leistungen aufgewogen würden, und lieber beschlossen, das Seminar zunächst in bescheidenem Umfange ins Leben zu rufen und die Kosten, die außer den schon gewährten Hülfen noch aufzubringen sind, durch die Teilnehmerbeiträge zu decken. Auf diese Weise können diejenigen städtischen Gemeinwesen und anderen Körperschaften, welche Handfertigkeitslehrer ausgebildet zu sehen wünschen, völlig frei nach ihrem eigenen Bedürfnisse verfahren

und das Seminar genau nur in dem Maße mittelbar unterstützen, als ihnen das selbst zu gute kommt. Das Seminar aber bildet seine Kurse gemäß der Anzahl der ihm zur Ausbildung zugesandten Teilnehmer.

Man könnte fragen, ob ein so großer Bedarf an Lehrern für den Handfertigkeitsunterricht vorhanden sein werde, daß sich die Thätigkeit eines Seminars darauf begründen lasse. Dabei muß man bedenken, daß das Seminar ja nicht nur für Lehrer an etwa zu begründenden Schülerwerkstätten vorhanden wäre, sondern daß auch Waisenanstalten, ferner die jetzt sich so rasch entwickelnden Knabenhorte, und Internate der verschiedensten Art wie Lehrerseminare, Taubstummeninstitute, Blindenanstalten u. s. w. u. s. w. das Bedürfnis nach tüchtigen Handfertigkeitslehrern haben, abgesehen von den vielen Lehrern, die ihrem eigenen Wunsche folgend das Seminar besuchen würden, um den Handfertigkeitsunterricht kennen zu lernen. Dann sei hier aber doch auch der Hinweis auf Schweden gestattet. Wenn dort, bei $4^1/_2$ Millionen Landesbewohnern, in dem Seminar von Nääs allein alle Plätze auf 2 bis 3 Jahre hinaus für alle Kurse besetzt sind, so wird in Deutschland bei einer Einwohnerzahl von 45 Millionen doch wenigstens auf die gleiche Teilnehmerzahl gerechnet werden können? Überdies wäre ganz bestimmt vorauszusetzen, daß bei der centralen Lage Deutschlands und bei dem lebendigen Interesse, das in seinen Nachbarländern für den Handfertigkeitsunterricht vorhanden ist, auch Belgien, Holland, Österreich-Ungarn, die Schweiz und Rußland das deutsche Seminar beschicken würden, wie ja bereits an den drei Leipziger Kursen eine Anzahl ausländischer Lehrer teilgenommen hat. Nach Nääs kommen alljährlich Teilnehmer aus allen europäischen Kulturländern, und auch Asien und Afrika haben, aus Japan und Tunis, bereits Lehrer zur Ausbildung gesendet. Es wäre daher seltsam, wenn das deutsche Handfertigkeitsseminar bei tüchtigen Leistungen nicht auch allmählich aus der Fremde Zuspruch erhalten sollte. Das wichtigste bliebe aber immer die Ausbildung deutscher Lehrer für den Handfertigkeitsunterricht. Haben wir erst eine Anzahl tüchtig geschulter Lehrer, die das Wesen und den erzieherischen Wert des Handfertigkeitsunterrichts aus eigener Erfahrung genau kennen,

für uns, so werden dieselben durch ihre Thätigkeit eine wirksamere und nachhaltigere Agitation entfalten, als es jetzt durch die Presse und durch Vorträge zu geschehen vermag. —

Um nun die Schwierigkeiten für den Besuch des Seminars seitens der Lehrer möglichst aus dem Wege zu räumen, ist von der zur Beratung meiner Vorschläge eingesetzten Seminarkommission beschlossen worden, die Kurse in den großen Ferien abzuhalten, und auf die Dauer von 4 Wochen zu beschränken. Dadurch ist die schwierige Frage der Beurlaubung der Lehrer gänzlich beseitigt und zugleich sind die Kosten der Teilnehmer für den Aufenthalt auf das geringste Maß gebracht. Diese Bestimmungen werden wenigstens im Anfang, wo das Seminar noch keinen festen Boden gewonnen hat, seine Thätigkeit erleichtern. Wird etwa später der Zudrang von Teilnehmern größer, so würden weitere Kurse vielleicht in der Osterzeit abgehalten werden und man würde dann wohl auch einmal an eine Verlängerung der Kursusdauer denken können. Für den Anfang sollte aber das Beste nicht der Feind des Guten sein. — Zum Glück nun sind die Sommerferien in den verschiedenen Gegenden Deutschlands so verschieden gelegt, daß es möglich sein wird, zwei vierwöchige Kurse zwischen den Anfangstermin der frühbeginnenden und den Schluß der zuletzt aufhörenden Sommerferien einzuschieben. Es dürfte sich als praktisch erweisen, den einen Kursus vom 1. bis letzten Juli abzuhalten und den zweiten Kursus auf den Monat August zu verlegen. Dadurch eröffnet sich für diejenigen Teilnehmer, die auf ihre Ausbildung acht Wochen verwenden können, die Möglichkeit, sich an zwei Kursen hintereinander zu beteiligen. Dies würde namentlich für diejenigen Teilnehmer von Wichtigkeit sein, welche sich zunächst in der Holzarbeit an der Hobelbank (wir möchten das Wort Tischlerei vermeiden) ausbilden wollen, denn als Ausbildungszeit hierfür sind von der Seminarkommission 8 Wochen bestimmt worden. Die, welche dagegen nur 4 Wochen zur Verwendung haben, können einen vollen Kursus in der Holzarbeit nur bei zweimaligem Besuch des Seminars durchmachen.

Durch diese Verlegung der Seminarkurse in die Sommerferien sind also die Urlaubsschwierigkeiten beseitigt und es wird sich in der Praxis wahrscheinlich so gestalten, daß während des

Julis die norddeutschen Lehrer in die Räume des Seminars einziehen, während der August den Süddeutschen gehören wird.

Über die Festsetzung der Kursusdauer auf 4 Wochen hat die Seminarkommission lange beraten, und in der That war die Entscheidung keine leichte, denn es waren, mochte sie ausfallen wie sie wollte, gar wichtige Bedenken zu überwinden. Stand es auf der einen Seite fest, daß nur eine möglichst gründliche, von aller dilettantischen Stümperei weit entfernte Befassung mit den Elementen der praktischen Arbeit wünschenswert sei, weswegen also die Kursusdauer so lang als irgend möglich bemessen werden mußte, so war andererseits nicht zu verkennen, daß jede Erschwerung des Seminarbesuches durch zu lange Dauer der Kurse der Ausbreitung unserer Sache zum Schaden gereichen müßte. Hiernach war also wiederum Einschränkung auf eine möglichst kurze Zeit geboten, damit dadurch die beträchtlichen Kosten für einen längeren Aufenthalt erspart würden. Wir entschlossen uns denn endlich für die Dauer von 4 Wochen, weil wir uns sagten, daß ja nur solche Teilnehmer sich einfinden würden, welche anstellig und geschickt wären und die bei richtiger Anweisung rasch Fortschritte zu machen im stande seien, vor allem aber leitete uns die Überlegung, daß es in diesen Kursen durchaus nicht darauf ankomme, ein Fach vollständig beherrschen zu lernen, (denn dazu würden weder 6 noch auch 8 Wochen hinreichen,) sondern daß es einzig und allein in unserer Absicht liegen könne, die Lehrer in die praktische Arbeit richtig einzuführen, sie mit den Elementen in technisch richtiger Weise vertraut zu machen, sie also auf die rechte Bahn zu bringen, während wir die langsame Einübung und Fortbildung dieser Anfänge ihrer eigenen fleißigen Arbeit in der Heimat überlassen müßten. Hat ein Teilnehmer im Seminar die für sein Fach notwendigen Werkzeuge in technisch richtiger Weise handhaben gelernt, so kommt es nicht darauf an, daß er damit alle erdenkbaren Arbeiten von Anfang bis Ende her stellt, es wird vielmehr eine Reihe instruktiver Arbeiten genügen, die ihn zur allseitigen Handhabung des Werkzeuges nötigen und bei denen alle wesentlichen Handgriffe seines Faches wiederholt zur Anwendung kommen. Hat er diese sorgfältig zusammengestellte Reihe von Lehrstücken mit Aufmerksamkeit bewältigt, so wird er

bei der nötigen Ausdauer daheim wohl im stande sein, die Arbeiten seines Faches überhaupt herstellen zu können, zumal da er sich ja jeden Augenblick schriftlich Rat und Hülfe im Seminar holen kann, das mit seinen Gliedern gern in Beziehung zu bleiben suchen wird. Abgesehen davon ist es freilich geradezu erstaunlich, was einigermaßen geschickte und eifrige Lehrer binnen vier wohlangewandten Wochen zu leisten vermögen.

Hat sich aber endlich ein Teilnehmer während der festgesetzten vier Wochen nicht genug gethan im Lernen, so steht ihm ja das Wiederkommen im nächsten Jahre entweder zur Wiederholung, oder zur Erweiterung des von ihm beherrschten Gebietes um ein neues Fach offen.

Neben den Holzarbeiten an der Hobelbank soll das Seminar namentlich auch die Holzschnitzerei und die Papparbeiten pflegen. Die einfachen Metallarbeiten in Blech und Draht, wie sie die Schülerwerkstatt zu Leipzig schon seit Jahren mit gutem Erfolge und namentlich zur Freude der Lehrer betreibt, sollen nur dann im Seminar Vertretung finden, wenn sich ein Bedürfnis nach ihnen herausstellt; das Modellieren aber ist von dem Seminarunterricht ausgeschlossen.

Ich vermag nicht zu verschweigen, daß dies zu meinem Bedauern geschehen ist, weil ich meine, daß gerade das Handfertigkeitsseminar als praktische Centralstelle des Arbeitsunterrichts alle Formen umfassen und Gelegenheit geben müßte, auf jedem Gebiete der praktischen Arbeit daraufhin Erfahrungen zu sammeln, ob es geeignet sei, unseren allgemein erzieherischen Zwecken zu dienen. Gerade über das Modellieren als Gegenstand des Handfertigkeitsunterrichts ist ja schon manches Wort gesprochen worden, ich muß aber bekennen, daß ich trotz allen Respekts vor der Autorität derer, die das Modellieren verwerfen, doch nicht von der Überzeugung loskomme, daß man durch einfache Formenarbeiten in Thon Hand und Auge der Kinder in hohem Grade zu bilden vermöchte. Es will mir scheinen, als ob dem Modellieren sein hochtönender Name zumeist geschadet habe. Man denkt dabei sogleich an die plastische Kunst und will ein stümperhaftes Übergreifen auf Gebiete, die für unsere allgemein erzieherischen Bestrebungen zu hoch liegen, vermieden wissen um dadurch zu verhüten, daß

unsere Sache von berechtigtem Tadel getroffen werde. Solchen Verzicht auf das Unerreichbare weiß ich sehr wohl zu schätzen, und dennoch, meine ich, liegt die Angelegenheit des fraglichen Modellierunterrichts nicht völlig so. Wie wir uns scheuen, den Namen Tischlerei zu brauchen, um nicht dadurch an das Handwerk zu erinnern, in das wir nicht hinübergreifen wollen, genau so und noch mehr sollten wir den Namen Modellieren vermeiden, weil wir durchaus nicht den Anspruch erheben, durch unseren Handfertigkeitsunterricht etwa die Schöpfungen des Künstlers nachzuahmen; wir wollen dies so wenig thun wie der Lehrer, der das Kind schreiben lehrt, etwa meint, daß er dasselbe zum Schriftsteller bilde. Die Formenarbeiten, wie ich sie mir denke, würden den Arbeiten des Töpfers viel näher stehen als den Kunstgebilden der Plastik. Etwa so, wie sich das Schulzeichnen verhält zur Malerei, würden sich die von mir gedachten Thonformereien zur plastischen Kunst verhalten; wie ich im Zeichnen die elementare Form künstlerischer Darstellung in der Ebene sehe, so betrachte ich derartige Formenarbeiten gleichsam als ein Elementarzeichnen im Raum, als den körperlichen Ausdruck einfacher räumlicher Vorstellungen. — Und ich stehe mit meinem Urteile nicht allein da, denn ich werde darin bestärkt durch die gleiche Auffassung des verdienten Reformators unseres Zeichenunterrichts in Sachsen, Fedor Flinzers, der da meint, daß sich der Handfertigkeitsunterricht große Verdienste erwerben würde, wenn er das Schulzeichnen nach der Seite räumlicher Darstellung weiter entwickeln würde. Diese Formenarbeiten sollen also nichts sein, als ein räumliches Zeichnen mit dem Spachtel. Auch der Eifer und der Erfolg, mit dem man in den Straßburger Schulen die Formenarbeiten pflegt, kann hier angeführt werden. Dies alles bestimmt mich, diese Seite des Handfertigkeitsunterrichts in der Leipziger Schülerwerkstatt nicht fallen zu lassen, sondern weitere Erfahrungen an ihm zu sammeln. Von den Arbeiten des Seminars bleibt jedoch nach den Beschlüssen der Seminarkommission das Modellieren ausgeschlossen, und ich versöhne mich mit diesem Beschluß in Rücksicht darauf, daß die Beschränkung der Arbeit auf die gewählten Fächer im Interesse der Vertiefung wünschenswert erscheint.

Einen für die Entwickelung des Seminars wahrscheinlich sehr bedeutsamen Beschluß hat die Kommission in der Bestimmung gefaßt, daß jedem Kursisten nur die Beteiligung am Unterricht in einem einzigen Fache gestattet sein soll. Es soll dieser Beschluß natürlich nur die gründlichere Ausbildung in dem einen gewählten Fache begünstigen, aber es ist zu fürchten, daß derselbe die Entwickelung des Seminars doch sehr hemmen und erschweren wird. Dieser Einheitsunterricht würde das andere Extrem zu dem vielseitigen Unterricht in den Clauson-Kaasschen Kursen sein, in denen eine ganze Anzahl von Fächern betrieben wurden. Wir haben nun in Leipzig bisher die Praxis verfolgt, daß wir den Teilnehmern nur ein Fach zu betreiben anrieten, aber die Beteiligung an zwei Fächern wenigstens zuließen. Es ist aber in den drei Jahren nicht ein einziges Mal vorgekommen, daß einer der Herren Kursisten wirklich nur ein Fach getrieben hätte, sondern sie haben sich alle an zweien beteiligt. Und das scheint notwendig zu sein um des erfrischenden Wechsels willen. Mir haben wenigstens in diesem Jahre alle Teilnehmer an diesen Ferienkursen einstimmig versichert, daß es ihnen, die an körperliche Arbeit nicht gewöhnt seien, einfach physisch unmöglich sein würde, Tag für Tag 8 Stunden hindurch eine und dieselbe Arbeit zu treiben; namentlich wurde betont, daß kein Lehrer es zu ertragen vermöchte, 8 Stunden täglich sich mit der Holzschnitzerei zu beschäftigen; ein Wechsel sei hier unbedingt notwendig. Die Berechtigung solchen Grundes müssen wir, die wir immer für die Notwendigkeit des Wechsels zwischen geistiger und körperlicher Arbeit in der Schule kämpfen, doch wohl zugestehen. Bei der Zulassung nur zu einem Fache würde es ferner nötig sein, daß ein Lehrer 4 oder 5 Jahre hintereinander das Seminar besuchte, um alle von demselben vertretenen Arbeiten kennen zu lernen. Das forderte aber Opfer an Zeit und Geld für den Arbeitsunterricht, die wohl kaum jemand zu bringen gewillt oder im stande sein dürfte. Darum ist vielleicht eine Abänderung jener Bestimmung in der Weise zu hoffen, daß die Teilnehmer sich ein Hauptfach wählen, daß es ihnen aber freisteht, ein Nebenfach hinzuzufügen. Wie mir versichert wird, hat sich diese Praxis bei den schweizerischen

Lehrerkursen ausgezeichnet bewährt und sie würde in unserem Falle eine glückliche Vereinigung der von uns gewünschten Vertiefung in das Hauptfach und der für die körperliche Frische und Rüstigkeit der Teilnehmer unbedingt notwendigen Abwechselung darstellen.

Was die Lehrgänge in den einzelnen Fächern betrifft, so wird es das nächste sein müssen, alle bedeutenden Vorlagenwerke und die Modellreihen aller wichtigen Arbeitsschulen, also die Vorlagen von Grunow, Bücking, Hertel in Zwickau, Gelbe in Stollberg und die Modelle von Kummer und Leonhardt in Dresden, ferner die Arbeiten von Görlitz, Straßburg, Osnabrück, Wien, Kopenhagen, Stockholm, Nääs, Brüssel, Leipzig u. s. w. u. s. w. zusammenzubringen, um in Besprechung mit den Handwerksmeistern, welche die künftigen Teilnehmer unterrichten werden, eine für unsere Zwecke brauchbare Reihe von Arbeiten zusammenzustellen. Dabei wird man sich gegenwärtig halten müssen, daß in einem Lehrerkursus ganz andere Interessen zu berücksichtigen sind, als in einem von den Elementen beginnenden und durch alle methodischen Stufen bis zum Ziele hindurch sich entwickelnden Schülerkursus. Hier kommt es auf eine gedrängte, rasche Übersicht über alle Hauptformen der Arbeit in dem betreffenden Fache an, nicht auf die Durchführung aller erdenkbaren Kombinationen und die Anwendung der beherrschten Technik auf alle möglichen Arbeiten. Dem Lehrer, welcher durch den Meister in die Technik seines Faches eingeführt wird, ist das Arbeiten wichtig, nicht die fertige Arbeit. Wir sind nun so glücklich, in Bezug auf die hier geforderten Leistungen das beste Zutrauen in unsere Leipziger Meister aussprechen zu können. Sie haben schon seit sechs Jahren in den ständigen Lehrerkursen die Praxis der Lehrerausbildung kennen gelernt und sich besonders während der drei Ferienkurse der vergangenen Jahre für das Seminar gleichsam vorbereitet. Wenn sich nun auch künftighin ihre Thätigkeit systematischer gestalten dürfte, so wird doch etwas völlig Neues, an das sie jetzt zum ersten Male herantreten, von ihnen nicht gefordert.

Die Seminarkommission wünscht ferner, daß die Teilnehmer auch in der Materialien- und Werkzeugkunde unterrichtet werden, und wenn man bedenkt, daß dieselben zur selbständigen Leitung

von Schülerkursen befähigt werden sollen, so wird man die Berechtigung dieses Wunsches anerkennen müssen. Es dürfte sich indessen empfehlen, die Bekanntschaft mit den Werkzeugen und Materialien so eng als möglich an die wirklichen Arbeiten anzuschließen, und die Meister darauf hinzuweisen, daß es nicht blos darauf ankomme, die Kursisten möglichst viel arbeiten zu lassen, sondern ihnen auch die Gründe nahe zu legen, warum das Werkzeug so und nicht anders gehandhabt werde, wie sich gutes Werkzeug und Material von schlechtem unterscheide und auf welche Eigenschaften derselben besonders geachtet werden müsse u. s. w. — Hier geht ja in der That probieren über studieren, und der Kursist ist bei der Herstellung seiner Arbeiten, auf deren Gelingen es ihm ankommt, auch viel empfänglicher zur Entgegennahme praktischer Winke über die Benutzung des Werkzeugs, als wenn es sich nur um theoretische Auseinandersetzungen handelt. Man ist nie vorsichtiger und achtsamer auf Werkzeug und Material, als wenn man eben eine mühevolle Arbeit verunglücken ließ und sie von vorn beginnen muß. Daneben wird sich dann freilich auch an den Diskussionsabenden Gelegenheit finden, die Werkzeuge und Materialien den Teilnehmern einmal im Zusammenhange vorzuführen, ihnen Ratschläge in Bezug darauf zu erteilen und ihre Anfragen, wenn hier der Unterricht Unklarheiten gelassen haben sollte, zu beantworten. Diese Diskussionen sind ja überhaupt dazu bestimmt, die verschiedenen pädagogischen Standpunkte der Kursisten zum Handfertigkeitsunterricht auszugleichen, ihre Urteile abzuklären und durch Rede und Gegenrede Zweifel zu zerstreuen oder Überzeugungen zu begründen. Sie werden dem Seminar selbst durch offene Aussprachen über vorhandene Mängel zu gute kommen und es dadurch in seiner Entwickelung fördern, den Kursisten aber werden sie darum willkommen sein, weil diese hier einmal dazu gelangen, der Gesamtheit ihre eigenen Anschauungen und Erfahrungen mitzuteilen, während sie in den Kursen und Vorträgen fortwährend genötigt sind, sich aufnehmend zu verhalten.

Neben den praktischen Kursen gehen auch Lehrproben her, in denen den Teilnehmern Gelegenheit gegeben wird, die Praxis des Werkstattsunterrichts durch das Beispiel geübter Lehrer

kennen zu lernen. Es wird dies künftig leichter möglich sein, als bisher, wo die Ferienkurse gerade während jener 4 Wochen stattfanden, in denen eben wegen der Ferien nur schwer Schüler zu den Probelektionen zu haben waren. Bei den künftigen Kursen wird dagegen während der ersten Hälfte des Juli und der zweiten des August die Schülerwerkstatt an den Mittwoch- und Sonnabendnachmittagen in vollem Gange sein, so daß sich die Teilnehmer leicht werden einen Überblick über die Praxis des Handfertigkeitsunterrichts verschaffen können. Die Diskussionsabende aber werden dazu dienen, Aussprachen über das in den Probelektionen Geschaute herbeizuführen, Kritik zu üben und Grundsätze für den pädagogischen Arbeitsunterricht zu gewinnen.

Außer zu den Lehrproben werden die Mittwoch- und Sonnabendnachmittage, während deren die Schülerwerkstatt die Räume für ihre Zwecke benutzt, auch Verwendung zu Vorlesungen über die Geschichte und Methodik des Arbeitsunterrichts finden. Denn nicht allein technisch richtig arbeiten sollen die künftigen Lehrer des Werkstattunterrichts lernen, sondern es gebührt sich auch für sie, daß sie die historische Entwickelung ihres Faches übersehen und die Stelle kennen, an welcher wir einzusetzen haben. Nichts vermag auch meines Erachtens so fest die Zuversicht von dem endlichen Siege unserer Idee zu begründen, als die Erkenntnis von ihrem ersten Auftreten, ihrer Entwickelung, ihrem Kommen und Gehen und Immerwiederkommen in der Geschichte unserer Pädagogik. Aber nicht nur zeitlich rückwärts wollen wir den Arbeitsunterricht verfolgen, sondern unseren Gästen sollen auch die gegenwärtig vorhandenen methodischen Versuche zur Kenntnis gebracht und, soweit dies bis jetzt möglich ist, eine Methodik des Arbeitsunterrichts mitgegeben werden. — Ich möchte hier versichern, daß ich mit Freuden meine Kräfte in den Dienst dieser Aufgabe stelle, wie ich denn überhaupt die Leitung des Seminars mit dem festen Entschluß übernehme, im Interesse unserer Sache alles zu thun, was ich vermag, um dieses Unternehmen einer gedeihlichen Entwickelung zuzuführen. —

Überschaut man mit einem Blicke das, was das Handfertigkeitsseminar seinen Teilnehmern an Anschauungen und Anregungen, an praktischer und theoretischer Unterweisung zu bieten gewillt ist,

so darf man hoffen, daß alles zusammen ein organisches Ganze bilden werde, wohl geeignet, unserer Sache tüchtige Vertreter zu schaffen. Wenn erst das Seminar Jahr für Jahr in Thätigkeit ist und, vielleicht bald in aufsteigender Entwickelung begriffen, Einfluß auf die deutsche Lehrerschaft gewinnt, so kommt wohl einmal eine Zeit, wo wir unsere begeistertsten Anhänger in der Schule selbst finden!

Es bedarf endlich kaum der Versicherung, daß wir wie bisher auch fürderhin auf das sonstige Wohlergehen unserer Gäste Bedacht nehmen werden. Wir haben ihr Unterkommen in ihren Wünschen entsprechenden Wohnungen vermittelt, das gesellige Leben, dessen Mittelpunkt das Vereinshaus der Leipziger Lehrer war, hat sich immer in frischer fröhlicher Weise entwickelt, nach des Tages Last und Hitze wurden gemeinsame Spaziergänge oder Bootfahrten in die freundlichen grünen Umgebungen der Stadt unternommen, an Sonntagen wurden die historisch denkwürdigen Orte der Leipziger Völkerschlacht besucht, und außerdem hatten unsere Gäste in dem städtischen Theater zu genußreicher Erholung Gelegenheit, da ihnen der Zutritt zu ermäßigten Preisen freistand. Gar mancher aus der Ferne zu uns gekommene Gast hat darum beim Abschied versichert, daß ihm der Gedanke an das rührige, aus eigener Kraft emporstrebende, von einem freien und tüchtigen Bürgergeiste getragene Gemeinwesen Leipzigs immer in freundlicher Erinnerung bleiben werde, und mehr als einer hat das Versprechen wiederzukommen zur Wahrheit gemacht.

So bliebe denn nur noch die eine Sorge, ob sich in Zukunft immer eine genügende Zahl von Teilnehmern einfinden werde, welche in der Lage sind, die mit dem Besuche des Seminars verbundenen Opfer zu bringen. Diese Opfer sind aber, denn auch dies muß hier Erwähnung finden, keineswegs unerschwingliche. Nach unseren Erfahrungen haben die Kursisten außer dem Teilnehmerhonorar für die Wohnung nebst der täglichen Frühkost durchschnittlich 20 Mark im Monat nötig gehabt, und für alle anderen Ausgaben ist mit 150 bis 180 Mark auszukommen gewesen, so daß außer den Reisekosten die Summe von 250 Mark zur Bestreitung aller Ausgaben hingereicht hat. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die wenigsten der Teilnehmer diese Opfer aus

eigenen Mitteln zu bringen hatten, sondern zumeist von Vereinsleitungen, Magistraten, Schulbehörden 2c. hierin unterstützt wurden.

Ich will darum von einer Heranziehung des glänzenden Beispiels, das Schweden uns giebt, und des nicht minder ermutigenden Vorgehens der Schweiz ganz absehen; die Hoffnung aber darf man wohl hegen, daß das, was dem Vorstande der Leipziger Schülerwerkstatt drei Jahre hindurch mit gutem Erfolge gelungen ist, auch künftighin einem über unser ganzes Vaterland ausgebreiteten Vereine durchzusetzen möglich sein wird. Darum hegen wir am Ende wohl überhaupt gar keine Sorge mehr, sondern die feste Zuversicht eines fröhlichen Gelingens, und so soll der herzinnige Wunsch für das glückliche Gedeihen des deutschen Handfertigkeitsseminars mein letztes Wort sein.

Druck der Roßberg'schen Buchdruckerei in Leipzig.

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 067217759